



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA in SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CICLO XXVII

COORDINATRICE Prof.ssa Simonetta Ulivieri

Il contesto lavorativo come spazio di formazione

Incontro fra domanda e offerta formativa nel colloquio aziendale

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

Dottorando

Dott. Alessandro Pallassini

Tutore

Prof. Paolo Federighi

Coordinatrice

Prof.ssa Simonetta Ulivieri

Anni Accademici 2012/2014

*Ordo et connexio rerum idem est
ac ordo et connexio idearum.*

B. Spinoza, Ethica, II, Prop. VII

*Was vernünftig ist, das ist wirklich;
und was wirklich ist, das ist vernünftig.*

G.W.F. Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts

A Fernanda

INDICE

INTRODUZIONE	3
1. <i>WORKPLACE</i> COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	7
1.1 Premessa	7
1.2 Attività, ambiente e apprendimento	9
1.2.1 Attività e ambiente	9
1.2.2 Attività e apprendimento	21
1.3 Riflessioni sul concetto di <i>Workplace Learning</i>	28
1.3.1 Lavoro come creatore dell'uomo	29
1.3.2 Competitività, <i>affordance</i> e <i>agency</i>	37
1.3.3 Il contesto lavorativo come spazio cognitivo	42
1.4 Conclusioni	48
2. L'AZIONE FORMATIVA ALL'INTERNO DELLE ORGANIZZAZIONI	51
2.1 Premessa	51
2.2 Il dispositivo pedagogico all'interno dell'organizzazione	52
2.2.1 Regole tendenziali e definitorie del dispositivo pedagogico	56
2.2.2 Pedagogie visibili e invisibili e controllo simbolico	65
2.3 L'azione formativa	73
2.3.1 Il dispositivo formativo aziendale e i livelli di azione educativa e di sviluppo personale	76
2.3.2 Il dispositivo formativo e i suoi attori	83
2.3.3 I talenti e la <i>Employee Value Proposition</i>	85
2.3.4 I colloqui individuali in azienda	92
2.4 Conclusioni	95

3 . IL COLLOQUIO COME ATTIVITÀ PRODUTTIVA	99
3.1 Premessa	99
3.2 Riproduzione sociale, sistemi segnici, lavoro e linguaggio	101
3.3 Il discorso orale e il contesto discorsivo.	
Attori del discorso e processi interpretativi interpersonali	113
3.4 Metodi e procedure di analisi del colloquio	135
3.5 Conclusioni	148
4. RISCONTRI EMPIRICI	153
4.1 Premessa	153
4.2 Tipologia della popolazione presa in esame e modalità di intervista	156
4.3 Analisi della struttura dei colloqui. Riscontri e strategie	161
4.4 Le strategie dell'intervistatore e il ruolo dell'intervistato	168
4.5 Pre – giudizi sull'intervistato	177
4.6 La traduzione in azione formativa	184
4.7 Conclusioni	194
5. CONCLUSIONI	199
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	205
RIFERIMENTI SITOGRAFICI	227

INTRODUZIONE

Il presente lavoro affronta, da un'angolatura particolare, una serie di tematiche legate alla pedagogia del lavoro e alla formazione in ambito lavorativo. La questione di quest'ultima è strettamente legata ormai a quella della prosperità dell'organizzazione aziendale. Esiste infatti un legame diretto, sebbene non meccanicistico, tra quantità e qualità della formazione presente in azienda ed evoluzione e capacità di rispondere alle sfide da parte dell'organizzazione stessa. In questo senso, la formazione rappresenta un volano possente per attivare apprendimento individuale e di gruppo e definire modalità di lavoro non tradizionali ed innovative. Essa si pone come elemento strutturale della costituzione e dell'identità dell'organizzazione stessa, così come componente basilare della vita delle organizzazioni diviene l'apprendimento dei singoli che genera, o può generare, apprendimento intersoggettivo e collettivo (Rossi 2011a: 9 – 11).

L'ambito aziendale può rappresentare un contesto di formazione positiva dell'individuo. In esso, i soggetti in questione, ovvero l'organizzazione e gli individui che vi lavorano, si interrelano tra di loro, arricchendosi mutuamente, sebbene questa dinamica rimanga aperta anche a possibili forme di deprivazione. Si tratta di un processo che si retroalimenta continuamente. Infatti, le conoscenze acquisite a seguito di un percorso formativo non sono assorbite passivamente, bensì sono oggetto di reinterpretazione personale da parte del soggetto protagonista della formazione che, in questa opera di rielaborazione, produce nuova conoscenza. Così intesa, la formazione rappresenta pertanto uno degli aspetti organici della totalità produttiva.

Il presente studio declina queste notazioni generali secondo una prospettiva particolare, ovvero pone lo sguardo sul momento in cui la domanda e l'offerta di

formazione cercano di incontrarsi nel mercato della formazione stessa (Federighi 2006: 28 - 37). Per quanto riguarda la nostra ricerca abbiamo deciso di indagare questa pratica in un momento particolare, ovvero nel momento del colloquio finalizzato alla definizione del piano formativo. È sulla pratica dialogica che poniamo perciò la nostra maggiore attenzione. Ci proponiamo pertanto di analizzare la pratica formativa da una prospettiva ben definita, delimitando così i confini di questo studio.

L'ipotesi di partenza è che, nella dialettica tra domanda e offerta di formazione, gli attori in campo siano almeno tre: l'organizzazione, con le sue necessità e i propri bisogni, il soggetto a cui viene rivolta l'attenzione in chiave formativa - anche egli con le sue necessità e i propri bisogni - e l'analista formatore con il suo team. È all'interno dell'interazione tra queste tre figure che avviene il processo definizione degli interventi formativi.

Altresì, assumiamo che i loro ruoli e la distribuzione di *potere* tra di loro non siano orizzontalmente definiti, bensì risentano di una asimmetria di fondo che li marca originariamente. Nella nostra ipotesi, la pratica dialogica media questa asimmetria di distribuzione di *potere* e permette, attraverso una serie di dispositivi, la traduzione dei bisogni avvertiti in categorie logiche condivise. Queste ultime vengono a rappresentare delle macroaree in cui si sintetizzano i tratti generali di possibili ambiti di intervento. Nella prospettiva adottata, quindi attribuiamo, come dettaglieremo meglio nel corso di questo lavoro, al linguaggio un ruolo produttivo. Infatti, esso è in grado di produrre merci, sotto forma appunto di macrocategorie logiche condivise da tutti gli attori in campo nella pratica dialogica, che vengono riconosciute come utili da chi è oggetto delle attenzioni dell'azienda al fine di essere immesso nei percorsi di formazione.

La ricerca si concentrerà, soprattutto a partire dalla sua seconda parte, sui meccanismi che regolano tali processi di trasposizione delle esigenze di una parte (nel nostro caso l'organizzazione) in pratiche formative per il singolo lavoratore, che del percorso formativo diviene il protagonista. Ipotizziamo che il linguaggio svolga un ruolo fondamentale in questa operazione e che questo ruolo non sia solamente ascrivibile ad una reciproca comprensione tra le parti, bensì alla capacità propria del linguaggio stesso di produrre terreni di incontro tra le parti che sono riconosciuti tali da tutti i soggetti. Si tratta perciò di un'attività produttiva i cui prodotti necessariamente

debbono essere riconosciuti tali e, in qualche forma, consumati da chi nello scambio dialogico è il destinatario del messaggio.

Lo studio si compone di quattro parti, corrispondenti ad altrettanti capitoli. Nei primi due si presentano elementi più generali e legati alla teoria. Nello specifico, il primo capitolo affronta le tematiche relative al ruolo del lavoro nella formazione dell'individuo. Tale approccio si basa principalmente sul paradigma teorico di sfondo delle *teorie dell'attività* e su alcune riflessioni circa l'ambiente lavorativo come spazio cognitivo, capace di generare apprendimento. Lo scopo di questo primo passo è quello di fornire elementi teorici di sfondo per intendere la dinamica dei singoli individui all'interno di un qualsiasi contesto societario e, in questo caso, all'interno dell'ambiente lavorativo. Le riflessioni svolte in questa parte servono a definire una serie di punti teorici, che verranno utilizzati come riferimenti permanenti nei capitoli successivi. Si tratta infatti di fissare una molteplicità di dimensioni dell'agire all'interno di un'organizzazione. Solo per esemplificare, è compito di questa parte enucleare quali siano le dimensioni del ambiente all'interno del quale un individuo agisce, così come quali siano le differenti modalità di azione e le distinte occasioni che il contesto lavorativo fornisce - in positivo ed in negativo - all'individuo che ne fa parte. Infine, non è da sottostimare come queste dimensioni si intreccino con il vissuto della persona e le sue aspettative.

Il quadro così definito serve come cornice all'interno della quale delineare le successive argomentazioni. Infatti, nel capitolo successivo, a partire da queste riflessioni di sfondo, vengono prese in considerazione le dimensioni dell'agire formativo e declinate secondo una prospettiva pedagogica. Nella prima parte, tali riflessioni saranno incentrate sulla questione del dispositivo pedagogico e su come esso agisca in ambienti complessi come quelli comunitari, mentre la seconda parte si concentrerà sulla traduzione di questi concetti in ambito aziendale. Ci soffermeremo, in questo secondo passaggio del capitolo, principalmente sulla traduzione che dell'idea del dispositivo pedagogico, così come declinato da Bernstein, viene fatta da Federighi, il quale definisce i perimetri e le caratteristiche del dispositivo formativo aziendale (Federighi 2009: 137 – 139). Tutte queste riflessioni saranno poi declinate a partire dalle prospettive di formazione all'interno dell'azienda e per un settore specifico della

popolazione lavorativa come quello rappresentato dai talenti.

Il terzo capitolo apre la seconda parte di questo lavoro. Esso potrebbe essere sezionato in due porzioni distinte, sebbene direttamente relate tra di loro. Nella prima parte, in diretta connessione con le riflessioni precedenti, viene introdotto il ruolo del linguaggio come attività produttiva direttamente relata, in maniera isomorfa ma non meccanicistica, con quella sociale. Invece, nella seconda parte del capitolo vengono presentati gli elementi di metodologia e di analisi che verranno utilizzati nella parte finale dello studio. Si tratta pertanto di un capitolo di snodo in cui elementi teorici e elementi metodologici si fondono per dare consistenza all'impianto generale della ricerca.

Infine, l'ultimo capitolo rappresenta il caso di studio empirico. Esso serve come dimostrazione puntuale delle analisi svolte nei capitoli precedenti circa la teoria e la metodologia. Si pone come punto di coagulo del lavoro precedente e come dimostrazione della fondatezza delle analisi proposte nelle sezioni antecedenti questa ultima.

L'intero studio, come verrà più volte ribadito in seguito, si muove secondo una logica che procede dalle questioni più generali a quelle più puntuali. La scelta è voluta e rimanda al fatto che definire un quadro generale di sfondo permette di scendere progressivamente a livelli di puntualità successivi, ma non distinti dalla dimensione generale in cui si palesano.

Prima di incominciare ad entrare nel concreto di questo studio, è forse utile ribadire che il suo scopo è quello di vedere come funzionino i meccanismi che permettono la trasposizione dei bisogni sociali di una organizzazione in pratiche formative e come il linguaggio giochi un ruolo fondamentale in questo processo. Si tratta pertanto di concentrarsi su ciò che permette l'incontro tra domanda ed offerta di formazione, sui meccanismi che mediano tale processo e sulle dinamiche che sviluppano in tali processi.

Oltre ad essere uno studio osservativo, nel senso che cerca di analizzare i fattori sopra enunciati, la presente ricerca si può anche intendere come una analisi trasformativa. Infatti, riconoscere tali dinamiche permette altresì di innestare processi che possono modificarle tendenzialmente e definire pratiche formative che si connotino come consone sia al soggetto che all'organizzazione.

1. *WORKPLACE* COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

1.1 *Premessa*

Il presente capitolo ha come scopo di inquadrare dal punto di vista teorico il concetto di *Workplace* come ambiente in cui si sviluppano dinamiche che generano apprendimento; pertanto il contesto lavorativo e le attività dei produttori verranno indagati a partire dal presupposto che possano essere generatori di conoscenza.

L'idea che attraverso la pratica quotidiana, individuale e collettiva, si possa generare conoscenza non è certamente nuova e rimanda al fatto che la conoscenza non sia una mera trasmissione di nozioni astratte, ma al contrario sia accessibile attraverso il lavoro quotidiano e le emozioni. Del resto, già Dewey (1997 e 2008) aveva impostato tutta la sua opera a partire da questi presupposti, riservando all'esperienza e al lavoro - inserito per la sua valenza educativa anche in ambiti di apprendimento formale come quello scolastico - un posto privilegiato.

Se l'idea che attraverso le attività pratiche si possa generare conoscenza sia a livello individuale, che collettivo non è nuova ed anzi ha padri nobili come John Dewey, è tuttavia a partire da tempi più recenti che gli studi sul concetto di *Workplace*, come ambiente generatore di apprendimento, fioriscono e si diversificano tra di loro, andando di pari passo con i mutamenti che hanno investito la sfera economica a livello mondiale e che, di riflesso, hanno cambiato la fisionomia delle nostre società. Questi processi, che

vengono genericamente etichettati con il nome di globalizzazione, hanno mutato alla radice gli assetti che, in tempi recenti, avevano assunto i sistemi produttivi di buona parte dei Paesi occidentali (Bonometti 2011), ridisegnando il modo di lavorare e, di riflesso, di apprendere (Boltanski, Chiapello 2011).

In questo capitolo cercheremo, pertanto, di inquadrare dal punto di vista teorico il concetto di *Workplace* come spazio generatore di apprendimento e lo faremo adottando una logica che, per così dire, procederà dall'astratto al concreto. Nello specifico, infatti cominceremo con la trattazione del legame esistente tra attività ambiente e apprendimento (par. 1.2) e ci baseremo principalmente sulle riflessioni proprie delle *teorie dell'azione* (Leont'ev, Engeström e i successivi sviluppi che solo parzialmente possono essere ricondotti all'opera di quest'ultimo, ma che da essa prendono origine ed ispirazione). Abbiamo deciso di adottare questo approccio teorico, perché, come specificheremo meglio in seguito, nella prospettiva della teoria dell'attività l'azione educativa è profondamente immersa nel contesto in cui si svolge ed in più si fonda su una concezione dialettica ed evolutiva della conoscenza. A partire da questo impianto teorico, nel paragrafo 1.3 cercheremo di fornire una prima riflessione problematica sul concetto di *Workplace Learning*. Anche in questo caso la logica interna sarà quella di un progressivo slittamento dall'astratto verso il concreto. Nello specifico, ci concentreremo, in prima battuta, sul ruolo svolto dall'attività lavorativa nel forgiare, in maniera dialettica e mai univoca, l'identità degli individui e successivamente mostreremo quali dinamiche, individuali e relative al contesto, si sviluppano nell'ambiente di lavoro e potenzialmente sono produttrici di apprendimento individuale e collettivo o interindividuale.

Il contenuto di questo capitolo, soprattutto nella sua prima parte, potrà sembrare, almeno in prima battuta, eccessivamente *filosofico*. Tuttavia, ci è parso opportuno, seguendo una logica che prevede un aumento di concretezza e di riscontro anche empirico ad ogni passaggio analitico, cominciare con lo sfondo teorico ed esplicitarne i presupposti che poi guideranno l'intera nostra ricerca.

1.2 Attività, ambiente e apprendimento

Cercheremo, in questo paragrafo di fornire un quadro delle relazioni che intercorrono tra l'attività umana, il contesto in cui essa si svolge e l'apprendimento. Per comodità abbiamo diviso il paragrafo in due sotto paragrafi che affrontano rispettivamente la dialettica tra attività e contesto\ambiente e quella che intercorre tra ambiente e apprendimento. Si tratta di una divisione per puri fini espositivi e che è resa possibile solo grazie ad un'opera di astrazione e di segmentazione dei differenti nuclei tematici. Nella realtà, tuttavia, questi piani sono inscindibili tra di loro e in perenne interazione.

Le dimensioni che cercheremo di definire nei prossimi sotto paragrafi sono tre: individuale, transindividuale (collettiva) e storico culturale. Anche in questo caso, le singole dimensioni sono separabili solo per comodità espositiva, ma inscindibili nella realtà. Infatti, ognuna di queste dimensioni è in perenne relazione con le altre e non potrebbe esistere senza di esse.

1.2.1 Attività e ambiente

Cominceremo la nostra trattazione enucleando, in forma generale e schematica, alcune tendenze che rinviano al rapporto tra ambiente, inteso come contesto in cui gli individui operano, e l'attività umana all'interno dell'ambiente stesso. In altre parole, proveremo a definire quali siano le dimensioni che strutturano la dialettica presente tra l'agire dei singoli, individualmente e in cooperazione, e il contesto di azione.

Le attività umane e le azioni che contribuiscono alla realizzazione di tali attività si svolgono sempre all'interno di un determinato *ambiente*¹. Ogni ambiente ha proprie regole che ne definiscono le dinamiche interne e con le quali gli attori operanti all'interno di un certo contesto debbono “fare i conti” ed interagire in un rapporto di continuità\discontinuità (Bourdieu 2002: 113 – 120). Ogni ambiente è, in una qualche

1 Torneremo nelle prossime pagine in maniera più approfondita sulla distinzione, che mutuiamo da Leont'ev (1978), tra attività e azione e tra quella esistente tra attività e lavoro, così come tra ambiente e contesto.

forma, una sorta di gioco linguistico nel senso descritto da Wittgenstein nelle *Ricerche Filosofiche* (2004: 238 e 241), ovvero uno spazio di regole che definiscono l'agire cosciente, non cosciente ed incosciente degli attori operanti all'interno di quel medesimo spazio². Si tratta, pertanto, di un insieme di regole condivise, a più livelli e che determinano, in forma esplicita ed implicita, i confini e le modalità di agire di chi opera all'interno di un determinato sistema.

Come nota Dewey nelle prime pagine di *Democracy and Education* la differenza tra gli esseri viventi e le cose inanimate è che mentre le seconde si oppongono passivamente ai cambiamenti, i primi cercano di mantenere se stessi attraverso un continuo rinnovamento: «Life is a self-renewing process through action upon the environment» (Dewey 2008: 6). I poli di questa dialettica sono quindi visibili già da queste poche notazioni e rimandano, da un lato, agli individui che agiscono e, dall'altro, all'ambiente all'interno del quale gli individui operano. Come per ogni relazione dialettica, gli estremi della stessa sono inseparabili, pena la caduta in vuote astrazioni. Da un lato, infatti gli individui possono modificare l'ambiente in cui agisco, mentre, dall'altro, gli attori sono influenzati direttamente ed indirettamente dal contesto in cui operano e nel quale si riproducono. Seguendo questa dinamica la produzione e la riproduzione del corpo sociale diventa un processo stratificato in cui giocano una pluralità di variabili storico culturali. Detto in altre parole, gli individui agiscono solo se in relazione con altri individui e le loro azioni sono influenzate, in prima battuta, dalla presenza degli altri, ma anche, in maniera meno visibile, però, più profonda, dalle condizioni del contesto che, a loro volta, sono il risultato di una evoluzione storico culturale. Il contesto, a sua volta, non è un contenitore statico, ma si crea e si ricrea mano a mano che gli individui agiscono ed interagiscono tra di loro e con il contesto all'interno del quale operano. La (ri)produzione del *corpo sociale* è quindi anche (ri)produzione della cultura di un certo contesto e di una certa società (Dewey 2008:

2 «Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das «Sprachspiel» nennen» (Wittgenstein 2004: 241); nella traduzione italiana: «Io chiamerò “giuoco linguistico” anche tutto l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività di cui è intessuto» (Wittgenstein 1999: 13). Il concetto di gioco linguistico rimanda alla presenza di regole, proprie di uno specifico ambito, che non necessariamente debbono essere esplicite, ma che possono, e in buona parte sono, implicite, ma non per questo meno condivise. Inoltre, rimanda al fatto che i sistemi hanno una loro evoluzione nella quale gli usi, le convinzioni e le culture passate vengono sintetizzate in artefatti, carichi di significati, ma non formalizzabili.

17)³.

Gli individui si trovano fin dalla loro nascita immersi in una rete di significati culturali che, in prima istanza non appartengono loro, ma che diventeranno ben presto una loro *seconda natura*⁴. Livello biologico e livello culturale sono quindi intrinsecamente intrecciati: i nostri bisogni biologici sono insopprimibili, ma si modellano storicamente e culturalmente attraverso le differenti epoche e divengono pertanto una sorta di *seconda natura*⁵.

Le capacità precipue del genere umano sono, pertanto, quelle di modificare l'ambiente circostante e di essere modificati da esso, di creare in questa opera di modificazione dell'ambiente artefatti materiali e culturali in cui si sintetizzano i portati culturali di un certo contesto e l'evoluzione storico culturale di una determinata civiltà⁶. Tali artefatti mediano il rapporto tra individuo, collettività e ambiente e nel corso dello sviluppo storico – culturale del genere umano vengono sempre più interiorizzati, finendo per divenire, mano a mano che il processo di interiorizzazione si dispiega, una *seconda natura*.

Quindi se una delle caratteristiche distintive del genere umano è la capacità di modificare l'ambiente circostante e di trasmettere alle generazioni successive queste modificazioni attraverso l'utilizzo di strumenti e di mediazioni sia materiali che culturali (Vygotskij 1980, 2009 & Leont'ev 1977)⁷, il rapporto tra uomo e ambiente si definisce

3 Useremo i concetti di *corpo sociale* e quello di *corpus collectivum* come quasi sinonimi.

4 Intendiamo con il termine *seconda natura* tutto ciò che, in qualche maniera, è frutto dell'evoluzione storico-culturale, ma che nel suo sviluppo ha assunto caratteristiche immediate, assumendo così la parvenza di naturalità.

5 Un passo dei *Lineamenti Fondamentali della Critica dell'Economia Politica* di Marx mostra, a nostro avviso, in maniera estremamente chiara questo rapporto tra prima e seconda natura: «La fame è fame, ma la fame che si soddisfa con carne cotta, mangiata con coltello e forchetta, è una fame diversa da quella che divora carne cruda, aiutandosi con mani, unghie e denti» (Marx 1971: 16). Parole e concetti analoghi in Vygotskij(2007: 224): «L'uomo moderno si dirige verso il ristorante per pranzare quando, in presenza dello stesso istinto naturale, l'animale si dirige alla ricerca del cibo necessario per la sua sussistenza. Il comportamento animale è interamente fondato, per la sua natura, sulla reazione istintiva, mentre nell'uomo ci troviamo di fronte alla stessa fame, ma il tipo di comportamento è fondato su reazioni condizionate diverse. Nel primo caso abbiamo un riflesso naturale, dove una singola reazione segue l'altra. Nell'altro caso abbiamo tutta una serie di modificazioni condizionate» .

6 I riferimenti a questi concetti sono infiniti. Solo per fare alcuni esempi e limitandoci all'epoca moderna e ad alcuni autori contemporanei più o meno vicini nel tempo ai giorni nostri: Fichte (1995 & 2011), Hegel (1986) Marx (1980abc), Vygotskij (1980, 2007 & 2009), Leont'ev (1977), Lukacs (2012) e per quanto riguarda gli sviluppi più recenti Cole (1995) e Schwesder (1991). Per un'interessante contestualizzazione storico filosofica, declinata in chiave pedagogica cfr. Alessandrini (2012).

7 «Lo strumento media l'attività, collegando l'uomo non soltanto con il mondo delle cose, ma anche con

all'interno di una relazione dinamica, aperta ed in continua evoluzione, in cui gli attori saranno come minimo tre, ovvero: il soggetto che agisce, l'oggetto e l'artefatto che media culturalmente l'azione⁸.

Gli strumenti che gli uomini costruiscono e che si tramandano di generazione in generazione non sono, pertanto, dei semplici artefatti materiali, ma si connotano come sintesi dello sviluppo raggiunto da una determinata comunità fino a quel momento e hanno la funzione di rendere possibile la riproduzione e l'evoluzione, materiale e culturale, della comunità stessa (Vygotskij 2009: 128)⁹. Essi fungono da mediatori della cultura e dell'evoluzione delle società passate e permettono la socializzazione dei saperi tra gli individui e la loro riproduzione futura.

Per meglio comprendere il ruolo di questi artefatti nel modellamento della vita umana è utile definire in quale rapporto stiano i concetti di attività, azione e artefatto tra di loro per cercare poi di spiegare secondo quali modalità gli individui agiscano ed apprendano.

Nel fare ciò utilizzeremo una terminologia che è mutuata dalle *Teorie dell'Azione*¹⁰ e che ci permette di mettere in relazione l'attività delle organizzazioni, con le azioni dei singoli e di relazionare questi due fattori attraverso l'opera di mediazione di artefatti, sia

gli altri uomini. Grazie a ciò la sua attività riassorbe in sé l'esperienza dell'umanità» (Leont'ev 1977: 82)

8 In questa sede usiamo i termini di contesto e ambiente come sinonimi. Vedremo, altresì, nelle prossime pagine che il rapporto a tre tra soggetto, oggetto e artefatto mediatore deve essere reso più complesso con l'introduzione di ulteriori dimensioni in seno alla categoria di mediazione.

9 Da questo punto di vista, un sedia, prodotta a partire dal sapere accumulatosi per secoli, è un artefatto al pari di un buon servizio erogato da un certo ente, perché in quest'ultimo, come del resto nella prima, si "calcifica" il sapere pregresso. Essi non sono un dato che preesiste alla attività, bensì il risultato dell'attività stessa. Sono parte integrante dell'attività di cui costituiscono sia il risultato, sia il focus. Per un approfondimento cfr. Gherardi, Nicoli (2004: 66 et passim).

10 Le cosiddette teorie dell'attività nacquero a partire dall'opera della scuola storico culturale di Vygotskij e dalla successiva autonomizzazione di alcuni dei suoi seguaci (Leont'ev, Lurija, Rubinstein e altri) rispetto all'opera del loro collaboratore e maestro. Per una periodizzazione delle fasi percorse dalla scuola sovietica della teoria dell'azione cfr. Yasnitsky (2011).

In tempi più recenti le teorie dell'azione hanno conosciuto una nuova primavera, dopo lo sgretolamento del blocco sovietico, grazie alla rilettura fatta da Yrjö Engeström. In particolar modo, la prima opera in cui questo studioso sistematizza la propria idea di attività e di apprendimento espansivo è datata 1987 e rappresenta ancora un punto centrale nella teorizzazione contemporanea dell'attività (cfr. Engeström 1987). Le successive opere di Engeström rappresentano una rilettura ed un affinamento del paradigma interpretativo originario (Engeström, Middleton 1996 & Engeström et alii 1999). Per una ricognizione anche storica dell'evoluzione delle teorie dell'attività un utile strumento è rappresentato dal testo di M. Cole (1996: 98 e ssg.) e Engeström (1987), che ricostruisce le tappe attraverso le quali si è formata la teoria dell'azione, dalla scuola sovietica fino all'opera dell'autore stesso.

materiali che culturali.

Nonostante l'eterogeneità che caratterizza tali teorie e il fatto che ad esse si richiamino impianti analitico metodologici applicati ad una pluralità di campi del sapere e dell'agire umano, è comunque possibile rintracciare una base concettuale comune alle differenti applicazioni¹¹. Pur schematizzando, le idee comuni alla teoria dell'attività, e che si ritrovano presenti nei differenti utilizzi che vengono fatti di questa teoria, possono così essere riassunte a partire dalla definizione del concetto di attività e mostrando i legami gerarchici che intercorrono tra attività, azione e operazione.

L'attività «è l'unità molare, della vita e del soggetto corporeo materiale» (Leont'ev 1977: 67), ovvero l'attività è un sistema che ha una sua struttura e che è in continua trasformazione. Ogni attività umana è inserita nel sistema dei rapporti della società ed è definita, nel momento in cui esiste, dagli strumenti della comunicazione, materiale e non, propri di una determinata epoca, che sono generati dallo sviluppo della produzione di una certa società e che non possono che concretizzarsi nell'attività delle persone concrete (Leont'ev 1977: 68).

Non esistono attività senza motivo: anche l'attività apparentemente immotivata è in realtà attività che ha per oggetto qualcosa ed in quanto tale motivata: l'attività immotivata è un'attività con un motivo nascosto, ma non senza motivo. È il bisogno di qualcosa che determina l'attività ed in quanto il bisogno appare nella sua oggettività (materiale o culturale), ogni attività è necessariamente oggettiva (Leont'ev 1977: 87)¹². Qualsiasi attività si deve, pertanto, manifestare e lo fa attraverso azioni che sono orientate verso uno scopo di cui il soggetto ha piena consapevolezza. Esse sono definite come un processo subordinato alla rappresentazione del risultato cosciente, sono quindi

11 Per avere un'idea generale sia delle categorie proprie della contemporanea *Activity Theory*, sia della diversificazioni di utilizzi che possono essere fatti di questo paradigma teorico un utile strumento è il recente testo curato da Annalisa Sannino e da altri studiosi in cui, oltre a ripercorrere l'evoluzione della *Activity Theory*, vengono mostrati i differenti campi di applicazione della stessa e le differenti prospettive di intervento presenti e future (Sannino A., Daniels H., Gutierrez K. D (Edts.), 2009). Per avere un'idea delle possibili applicazioni concrete di questo impianto teorico\analitico rimandiamo, solo a mo' di esempio, a: Widén-Wulff, Davenport (2007) e a Engeström Y., Glävenau V. (2012). Quest'ultimo riferimento è un'intervista a Engeström in cui viene fatto il punto circa l'evoluzione e l'applicazione della teoria dell'attività e si prospettano nuovi campi di applicazione. Per quanto riguarda l'applicazione della *Activity Theory* ai computer lo studio pionieristico è quello curato dall'antropologa statunitense Bonnie Nardi (1996).

12 Ogni attività è oggettiva nel senso che essa è generata da un bisogno e il bisogno, nel momento in cui si manifesta, ha una sua oggettività. Ad esempio, l'attività del mangiare è generata dalla fame ovvero dal bisogno di nutrirsi per vivere e tale bisogno in quanto tale è necessariamente oggettivo.

indirizzate alla realizzazione di uno scopo cosciente e rappresentano le componenti fondamentali delle singole attività umane. In altre parole, l'attività deve manifestarsi e lo fa attraverso le singole azioni che ne costituiscono le forme fenomeniche: non esisterebbe nessuna attività se non potesse manifestarsi e perciò esistere nelle singole azioni¹³. D'altro canto, attività e azioni non coincidono e non possono coincidere totalmente: una singola azione, ad esempio, può far parte di differenti attività¹⁴. Infine, i modi attraverso i quali si realizzano le azioni sono ciò che Leont'ev chiama operazioni, le quali sono automatiche ed indipendenti dalle caratteristiche dell'attività. Mentre le azioni sono relative agli scopi, le operazioni riguardano le condizioni in cui gli scopi dell'azione debbono essere raggiunti: al variare delle condizioni, varieranno le operazioni, ma rimarranno immutate le azioni. Le azioni rappresentano pertanto l'unità più piccola di studio all'interno della teoria dell'attività.

Tuttavia, sarebbe un'astrazione considerare questa distinzione tra i tre livelli gerarchici dell'attività, una distinzione rigida ed immutabile ma, al contrario, i tre livelli sono in costante interazione reciproca. Ad esempio, un'azione che si routinizza può diventare un'operazione, mentre un'azione che espande il proprio campo ed acquista importanza può diventare un'attività¹⁵.

Inoltre, Leont'ev distingue tra attività interne ed attività esterne e il ruolo fondamentale in questo caso è svolto dal concetto di interiorizzazione che rimanda al passaggio attraverso il quale i processi esterni emergono sul piano della coscienza, arricchendosi e verbalizzandosi, e cosa fondamentale, «divengono capaci di un ulteriore sviluppo che oltrepassa i confini delle possibilità dell'attività esterna» (Leont'ev 1977: 80)¹⁶. Il processo di interiorizzazione è quel dispositivo attraverso il quale il piano della

13 A tale proposito è chiarificatore l'esempio riportato da Leont'ev: «L'attività lavorativa, per esempio, esiste nelle azioni del lavoro, l'attività dello studio nelle azioni dello studio, l'attività della comunicazione nelle azioni (atti) della comunicazione, e così via. Se con il pensiero si estraggono dall'attività le azioni che la compongono, dell'attività non resta nulla» (Leont'ev 1997: 89). Torneremo in seguito sulla distinzione tra attività genericamente intesa e attività lavorativa.

14 Ad esempio, l'azione di saldare può far parte dell'attività finalizzata alla produzione di un pezzo nuovo, così come dell'attività finalizzata alla riparazione di un pezzo vecchio che si era usurato, ma anche alla produzione di una scultura di arte contemporanea, ovvero alla creazione di un qualcosa di unico e, potenzialmente, irripetibile.

15 «L'azione di far nascere i bambini, che era fino a non molto tempo fa svolta da qualsiasi medico all'interno delle sue attività quotidiane, nella medicina moderna si è evoluta al punto da diventare essa stessa un sistema di attività autonomo chiamato ostetricia» (Zucchermaglio 1996: 22).

16 Il processo di interiorizzazione e la dialettica tra interiorizzazione ed esteriorizzazione era già stato analizzato e descritto da Vygotskij (1980, 2007, 2009).

coscienza e *le funzioni psichiche superiori* vengono a formarsi (Vygotskij 2007). In questa prospettiva, la realtà sociale appare inscindibilmente legata all'apprendimento intrapersonale: ad esempio, per quanto riguarda l'acquisizione di un linguaggio, esso viene in prima battuta esperito come fenomeno esterno e poi progressivamente interiorizzato, fino a divenire una seconda natura e quindi di nuovo esteriorizzabile.

L'interiorizzazione è dialetticamente legata all'esteriorizzazione, tanto che attività interna ed esterna mediano in forma dinamica i rapporti reciproci dell'uomo con il mondo nel quale si compie la vita reale (Leont'ev 1977: 85). Anche in questo caso, come in ogni relazione dialettica, è impossibile separare un polo dall'altro. Inoltre, l'inseparabilità dei due poli permette di rendere conto di come l'ambiente societario esterno agisca sulla formazione della nostra coscienza, ma al contempo rende anche possibile pensare l'attività modificatoria sulla realtà esistente¹⁷.

Facendo una sintesi di quanto esposto in precedenza è possibile affermare che gli esseri umani vivono in una realtà che è oggettiva nel senso che essa viene a costituirsi socialmente attraverso il corso storico e non può che costituirsi in maniera sociale e mediata, attraverso forme di mediazione materiali e simboliche che permettono di condividere socialmente i significati (Vygotskij 1980: 54 e ssg & Bourdieu 2001: 201 - 211). Non esistono quindi pratiche naturali o immediate, ma ogni nostra attività è immersa in un contesto dinamico e contiene strumenti che sono la concretizzazione di uno sviluppo storico culturale e rendono possibile la nostra relazione concettuale con il mondo (Zuccheromaglio 1996: 16 & Nerland, Jensen 2010: 84 - 85)¹⁸. Detto in altre parole, l'idea che esistano cose naturali, immediate, desocializzate, isolate dalle attività umane, dai contesti umani e dallo sviluppo storico culturale del genere umano ed esistenti come pure monadi è una pura astrazione come ben mostra Vygotskij (1980: 40). Ogni nostra pratica è una pratica mediata culturalmente attraverso artefatti che sintetizzano lo sviluppo della nostra cultura ad un determinato livello di evoluzione e

17 Per una messa a punto di questa relazione dialettica e per una critica alla sopravvalutazione del processo di interiorizzazione a discapito di quello di esteriorizzazione cfr. Engeström Y, Miettinen R., Punamäski R. L. (eds) (1999): pp. 26 – 27. Bernstein (1975: 117 – 139) a proposito dei processi di interiorizzazione ed esternalizzazione del linguaggio propone riflessioni che si muovono in accordo con quanto sostenuto da Vygotskij e Leont'ev.

18 Ogni pratica è al contempo immediata e mediata, nel senso che parte da un aspetto specifico irriducibile, ma che non può non essere figlio dello sviluppo sociale e storico della sua epoca (Cfr. Hegel 1986: 66; trad. it. : 1994: 52).

che vengono trasmessi alle generazioni successive in un processo di progressiva, sebbene non lineare, accumulazione.

Il linguaggio, in questa ottica, rappresenta l'artefatto culturale più potente e lo strumento di socializzazione del pensiero, nel senso che il linguaggio è il prodotto di una evoluzione storico culturale e, dall'altro lato, permette la dinamica di comunicazione tra gli individui e quindi la riproduzione e l'evoluzione della prospettiva storico culturale. Proprio per questo motivo, tra linguaggio e lavoro è possibile cercare di istituire una omologia, ovvero un corrispondenza di tratti strutturali profondi, così come propone Rossi – Landi (2006: 47 - 82)¹⁹.

L'interdipendenza tra pensiero e linguaggio si riflette anche nella formazione dei concetti nella quale un ruolo fondamentale è svolto dalla parola che ha la funzione di astrarre i tratti significativi, sintetizzarli e simbolizzarli attraverso un segno linguistico, in altre parole di dare forma al pensiero stesso (Vygotskij 2009: 98 – 102)²⁰.

Infine, sempre in una prospettiva vygotskiana, occorre distinguere tra il significato e il senso. Mentre il primo, sebbene sottoposto esso stesso a slittamenti semantici e cambiamenti nel corso dello sviluppo storico, è più stabile e riflette un maggior livello di socializzazione, tanto da essere codificato nei lemmi dei dizionari, il senso ha confini meno definiti e una natura più fluttuante, perché riflette l'uso che delle parole facciamo nel momento in cui ce ne appropriamo e le usiamo per i nostri scopi all'interno di contesti ben determinati. Il senso della parola «è una formazione dinamica e complessa con molte zone di ineguale instabilità» mentre il significato «rappresenta una di queste zone, e precisamente la più costante, la più stabile e precisa» (Vygotskij 2009: 223). Il senso è, quindi, il significato concreto di una parola all'interno di un contesto concreto. Esso è più ampio e allo stesso tempo meno ampio del significato, così come è stato socialmente codificato in maniera astratta. È più ampio, perché una parola situata in un certo contesto si carica di contenuti concettuali e affettivi propri di quel contesto che espandono la sua sfera oltre quella del suo significato astratto; è qualcosa di meno, perché il significato generale che essa ha si restringe quando la parola viene a “vivere”

19 Torneremo in maniera su questo aspetto nel capitolo II.

20 «Il pensiero non si esprime semplicemente nella parola, ma *viene alla luce attraverso di essa*; si potrebbe parlare di un divenire (unità di essere e non essere) del pensiero e della parola» (Vygotskij 2009: 166).

concretamente in un contesto determinato. Pertanto, «il senso effettivo di una parola è, in ultima analisi, definito dalla ricchezza dei contenuti di coscienza che si riferiscono a ciò che una data parola esprime (-). Il senso della parola non è mai concluso, ma rappresenta una fonte inesauribile di sempre nuovi problemi. Esso è ancorato alla concezione del mondo e a tutta la struttura interiore della personalità» (Vygotskij 2009: 224). Su un crinale simile si pongono le riflessioni vygoskiane sulla distinzione tra linguaggio interno e linguaggio esterno e la tesi secondo la quale il linguaggio esterno non è semplicemente il linguaggio interno dotato di suoni, bensì un'altra forma di linguaggio. Il linguaggio per Vygotskij acquisisce senso se e solo se in relazione con una specifica costellazione di attività pratiche e dunque produttive²¹.

Questa serie di argomentazioni, fondate essenzialmente sulle teorie della scuola storico-culturale sovietica, circa i rapporti tra ambiente e attività ci mostrano un paradigma complesso in cui una pluralità di fattori stratificati tra di loro concorrono a definirne i contorni e le regole interne. Volendo riassumere i punti principali enucleati fino a questo momento sono i seguenti:

1. ogni attività umana è gerarchicamente strutturata;
2. ogni attività umana è orientata verso un oggetto che ha caratteristiche naturali, sociali e culturali;
3. ogni attività umana, al livello di sviluppo a cui siamo pervenuti, è mediata da artefatti materiali e culturali che rappresentano la sintesi sociale e culturale dello sviluppo di una determinata società;
4. ogni attività umana si svolge in un rapporto di interiorizzazione ed exteriorizzazione: i due poli non possono essere separati e non esiste una predominanza dell'uno sull'altro.

Gli elementi presi in considerazione, fino a questo momento, rimandano alla distinzione triadica tra soggetto, oggetto e artefatto che svolge la funzione di mediazione tra i due. Tale relazione, però, pur fornendo un paradigma interpretativo

21 L'idea di Vygotskij è molto simile a quella di Wittgenstein. Anche per il filosofo austriaco infatti un certo *SprachSpiel* (*Gioco Linguistico*) ha significato solo all'interno di una determinata *LebensForm* (*Forma di Vita*). Per un confronto, cfr. Engeström, Miettinen, Punamäski (1999: 59 – 63).

potente, semplificava molto la serie di relazioni e le categorie in campo, riducendo la relazione tra soggetto e oggetto, mediata dagli artefatti, ad una relazione individuale. Per cercare di rendere più strutturato l'impianto analitico, occorrerà, ponendo maggiore attenzione alla categoria di mediazione, introdurre alcune nuove dimensioni che pur, rimandando a questa medesima macro categoria, ne rappresentano delle nuove prospettive e rendono più stratificato e complesso lo strumento interpretativo. Le nuove dimensioni da tenere in conto rinviano alla divisione del lavoro, alle regole, interne ed esterne ad una comunità, ed alla comunità stessa. Per meglio cercare di chiarificare la relazione complessa che si instaura tra questa molteplicità di dimensioni è utile riprodurla graficamente per poi darne una spiegazione.

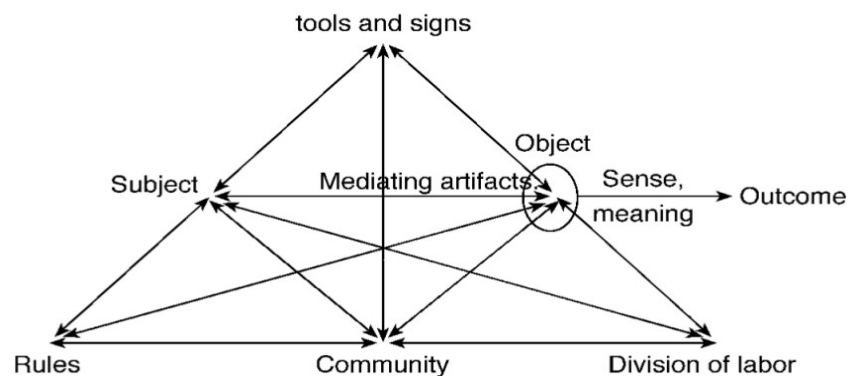


Fig 1: La struttura dell'attività umana (Fonte: Engeström 1987: 78).

Nel modello proposto l'articolazione è ben maggiore e richiede delle ulteriori esplicitazioni²².

Nello specifico: il soggetto rimanda all'individuo o al sottogruppo il cui punto di vista è stato preso come prospettiva di analisi. Detto in altre parole, sono i soggetti di cui l'analista ha deciso di studiare il comportamento (Russel 1997). L'oggetto, invece, indica il materiale “grezzo” o lo “spazio problematico” verso il quale è indirizzata l'attività. Esso è trasformato in un prodotto (un risultato) grazie all'ausilio di artefatti che

²² Quello riportato è lo schema proprio di un sistema di attività così come lo concepiva quella che Engeström definisce la seconda generazione della teoria dell'attività e la cui nascita viene ricondotta alla pubblicazione del suo testo *Learning by Expanding* (1987).

possono essere sia strumenti materiali, che segni (strumenti simbolici).

Fino a questo punto, ci muoviamo all'interno del paradigma classico della prima generazione delle teorie dell'attività, tuttavia Engeström, come abbiamo detto, introduce nuove dimensioni che approfondiscono e problematizzano il concetto di mediazione.

La comunità - la prima delle nuove dimensioni introdotte - comprende individui o sottogruppi che condividono il medesimo oggetto, ovvero il medesimo spazio verso il quale si rivolge l'attività. La divisione del lavoro concerne sia la divisione orizzontale dello stesso (divisione orizzontale dei compiti tra i membri della comunità), sia la divisione verticale, fondata sul potere e lo status²³. Le regole si riferiscono a tutte quelle norme e convenzioni, codificate o implicite, che influenzano le azioni e le interazioni di un sistema di attività²⁴. Oltre a questo, il cerchio attorno all'oggetto indica la duplice natura dell'oggetto stesso. Ne sottolinea, infatti, il ruolo focale all'interno del sistema di attività e, dall'altro lato, la sua ambiguità in quanto si presenta come un invito all'interpretazione sia personale, che generale e alla trasformazione, nonché la sua apertura a molteplici perturbazioni (Engeström, Sannino 2009: 6).

The object is an invitation to interpretation, personal sense making and societal transformation. We need to distinguish between the generalized object of the historically evolving activity system and the specific object of as it appears to a particular subject, at a given moment, in a given action. The generalized object is connected to societal meaning, the specific object is connected to personal sense (Engeström 2010: 78).

Infine, le frecce che connettono ciascuno dei differenti “attori” sono tutte bidirezionali a sottolineare come il quadro fornito non sia statico, bensì un sistema di attività dinamico in continua mutazione²⁵. Il fatto che il sistema sia in continua mutazione è di fondamentale importanza, infatti la costruzione di “prodotti” non

23 I concetti di divisione orizzontale e verticale del lavoro e di gestione del potere implicito ed esplicito, sono coevi a quelli che Bernstein chiama *Discursive Rule* e *Regulative Rules* (Bernstein 1990, 63 – 93 & 165 – 218).

24 Anche in questo caso i concetti sono coevi a quelli di Basil Bernstein citati in precedenza.

25 In realtà, anche lo schema proposto rappresenta un'astrazione nel senso che si riferisce ad un sistema di attività isolato. Nella realtà, però, tali sistemi non esistono, ma, al contrario, ogni sistema di attività è influenzato oltre che dai fattori sopra riportati anche da altri sistemi di attività coevi. A seconda del contesto, quindi oltre al sistema di attività specifico preso in esame, sarà necessario anche tener conto di quelli circostanti e che potenzialmente lo influenzano. Il risultato sarà un sistema matriciale complesso di sistemi in reciproca influenza (cfr. Sannino 2011: 6). Questa dimensione è quella che lo stesso Engeström ha battezzato come terza generazione dell'*Activity Theory* e che è caratterizzata dall'interazione di almeno due sistemi di attività tra di loro che si perturbano a vicenda.

avviene né isolatamente, né all'unisono. È un processo, al contrario, in cui la nozione di contraddizione e quella di eteroglossia giocano un ruolo fondamentale²⁶. Infatti, all'interno dei sistemi possono svilupparsi - e di fatto avviene così - contraddizioni dialettiche sia all'interno di un medesimo sistema di attività, sia la dialettica tra differenti sistemi di attività può spingere i partecipanti in differenti direzioni anche contrastive tra di loro. È per questo motivo che insieme al concetto di contraddizione dialettica, quello di eteroglossia, ovvero la pluralità distinta di “discorsi”, di voci, che si confrontano all'interno di un medesimo sistema, permette di illuminare le differenti tensioni che sorgono entro sistemi di attività, perché rende possibile la rilevazione di differenti prospettive all'interno degli stessi. Quindi, lungi da essere un monolite, ogni sistema di attività è uno spazio attraversato costantemente da contraddizioni che sono il vero e proprio motore che permette la loro evoluzione. Questa ultima notazione rimanda anche al fatto che il contesto in cui i soggetti interagiscono è un ambiente dinamico che, almeno in parte, si costruisce a partire dall'attività dei soggetti stessi. Come ultima notazione è forse utile sottolineare che l'impianto vygotkiano è dialetticamente integrato, in forma grafica, nella parte superiore del triangolo. Al livello raggiunto in questa fase, la parte superiore del triangolo – composto a sua volta da un triangolo i cui vertici sono rappresentati dal soggetto, dall'oggetto e dall'artefatto mediatore – rimanda al ruolo di un soggetto agente all'interno di un sistema di attività.

Avevamo cominciato questo paragrafo dichiarando di voler esporre alcune tendenze proprie del rapporto tra ambiente\contesto e attività umana. Arrivati alla fine ci sembra più opportuno, in base alle riflessioni svolte nello stesso, parlare di sistemi di attività. I termini ambiente e contesto continueranno ad essere usati, ma nel senso non di contenitori statici in cui si inseriscono le attività umane, bensì come sistemi dialettici di attività in cui molteplici variabili concorrono a definirne le dinamiche.

26 Le due nozioni sono riprese da Engeström rispettivamente da Ilyenkov (2008) e da Bachtin (1990 & 1993). Il testo di Ilyenkov, scritto nel 1974, aldilà del linguaggio rispettoso del lessico marxista-leninista nella versione della vulgata sovietica, rappresenta una esposizione profonda della logica hegeliana, mediata dall'apporto di Marx. Dell'opera di Bachtin, invece è ripresa l'idea di eteroglossia come prospettiva interpretativa in cui una molteplicità di voci concorrono a definire in significato generale. Per una ricognizione delle fonti di ispirazione della Activity Theory cfr. Engeström, Sannino (2007: 4 -5) e Sannino, Daniel, Gutierrez (2009: 11 – 16). Inoltre, per una contestualizzazione del concetto di eteroglossia in ambito lavorativo cfr. Engeström R. (1995). Infine, di polifonia riferita alle organizzazioni lavorative parla anche Bruno Rossi che sottolinea come all'interno di ogni organizzazione sussistano un pluralità di paradigmi non necessariamente coerenti tra di loro e quindi polifonici (2008: 207 – 217).

1.2.2 Attività e apprendimento

Dopo aver messo in evidenza il rapporto complesso tra attività e ambiente e come questo si risolva nella teorizzazione di sistemi di attività, occorre adesso indagare come si generi apprendimento all'interno di questi sistemi. Anche in questo caso, lo sfondo teorico nel quale ci muoviamo è mutuato dalle teorie dell'attività ed in particolar modo dalle riflessioni proposte da Engeström e dalle successive evoluzioni che ne sono seguite. I concetti fondamentali che cercheremo di enucleare sono quello di *Zona di Sviluppo Prossimale* (Vygotskij 1980) e *Apprendimento Espansivo* (Engeström 1987). Entrambi i concetti, sebbene con le rispettive peculiarità, rimandano alla idea di una zona di apprendimento e di sviluppo che ancora è in potenza, ma che può essere portata in atto sotto la guida di una o più persone – o anche grazie ad un'azione collettiva nella concezione di Engeström - che gestiscano la transizione. Lo stesso fenomeno è possibile anche quando siamo in presenza di un ambiente che possa stimolare tali processi e grazie ad una serie di interventi volti a rendere più agevole l'innescare di tali dinamiche.

Attraverso questi due strumenti teorici cercheremo di mettere a punto le dinamiche che sviluppano apprendimento all'interno di sistemi di attività e di mostrare come l'apprendimento si generi in questi ultimi.

Le riflessioni di carattere generale che faremo sono ovviamente trasponibili anche ai sistemi di attività rappresentati dai contesti lavorativi ed anzi gli strumenti teorici che utilizziamo si confanno alla descrizione e all'intervento in simili contesti (Engeström 1987). In particolar modo, l'approccio proposto è indicato per l'indagine dei fattori di apprendimento sul posto di lavoro, perché l'*Activity Theory* presenta un'impostazione profondamente legata al contesto, alla comprensione di pratiche locali storicamente specifiche ed è focalizzata sul ruolo degli artefatti costituitisi all'interno delle stesse, così come sulle pratiche sociali che queste mediano (Roma 2004: 8). Inoltre, la teoria dell'attività si basa su una visione dialettica della realtà e della conoscenza, sul ruolo della contraddizione (Ilyenkov 2008), così come del pensiero umano situato in un determinato contesto. Infine, l'*Activity Theory* si propone di spiegare e al contempo di influenzare i cambiamenti qualitativi che avvengono nelle pratiche umane - e dunque

anche in quelle lavorative - nel corso del tempo (Engeström, Miettinen, Punamäski 1999: 378).

Secondo l'impostazione di dette teorie l'apprendimento di conoscenze è un aspetto centrale di ogni sistema di attività, sia esso stato disegnato specificamente per produrre apprendimento, sia che la sua funzione palese sia altra rispetto all'apprendimento stesso. Inoltre, le conoscenze che un individuo acquisisce sono strettamente legate alle attività che egli svolge e, in forma meno palese ma non meno profonda, al contesto e alla sua storia personale e sociale, così come alla gerarchizzazione interna, visibile ed invisibile, del contesto in cui tali attività sono svolte (Bernstein 1990: 63 - 93).

L'apprendimento pertanto verrà indagato non tanto come categoria generale astratta, bensì come apprendimento situato, dipendente dal contesto, dalle variabili che definiscono il contesto stesso e dagli individui, in carne ed ossa, che in esso operano.

The system view of an organization is blatantly insufficient when the researchers try to understand and facilitate qualitative changes by means of expansive learning. Changes must be initiated and nurtured by real, identifiable people, individual persons and groups. The interventionist researcher must find within the activity system flesh-and-blood dialogue partners who have their own emotions, moral concerns, wills and agendas. Organization must necessarily be translated back into a workplace inhabited by human beings (Engeström, Kerosuo 2007: 340).

Il concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale* (ZSP) aiuta a comprendere come l'apprendimento avviene. Vygotskij definisce la ZSP come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e lo sviluppo potenziale che può essere raggiunto grazie all'aiuto di altre persone con un livello di competenza maggiore²⁷. In un processo di apprendimento espansivo, la zona di sviluppo attuale si amplia progressivamente e l'individuo diventa capace di eseguire autonomamente compiti che in precedenza eseguiva grazie al supporto di altre persone²⁸. Nella prospettiva individuata da Vygotskij, la zona di

27 «It is (la ZSP ndr) the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotskij 1980: 86). In *Pensiero e Linguaggio* (2007: 132), la ZSP veniva definita nei seguenti termini: «Il divario tra l'età mentale di un bambino e il livello che egli raggiunge risolvendo certi problemi con un po' di aiuto, indica la zona di sviluppo "prossimale"». Lo stesso principio vale anche per l'adulto meno esperto a cui si affianca uno con più esperienza.

28 Il concetto di zona di sviluppo prossimale è analogo a quello di *Scaffolding* proposto da J. Bruner (1986). Il termine, che letteralmente significa «impalcatura», rimanda alla possibilità che, sotto la guida di un individuo più competente, possano essere svolti compiti per i quali ancora non si

sviluppo prossimale era riferita alla capacità di rendersi autonomi da parte dei singoli nell'esecuzione di determinati compiti. Si trattava quindi di una prospettiva di carattere individuale, sebbene fondata su un approccio di tipo storico culturale e mediata dall'influenza sociale. In particolar modo, Vygotskij riferisce tale concetto al fatto che il bambino, sotto lo stimolo di un adulto o di un pari più competente, possa transitare in una zona di autonomia nella quale, in precedenza, non avrebbe potuto muoversi. In questo percorso di autonomizzazione, le funzioni che prima erano esteriori e che necessitavano del supporto esterno per essere eseguite, mano a mano, si interiorizzano e vengono assimilate dal soggetto. Divengono naturali: una *seconda natura*. Pur essendo fondata su una visione sociale dello sviluppo, quella vygotskiana rimane, però, una interpretazione in cui si analizzano le modalità di transizione del singolo dalla zona di sviluppo attuale a quella di sviluppo prossimale. Lo sguardo non è indirizzato verso la progressione collettiva, bensì verso quella dei singoli, sebbene essi siano inscindibili da una prospettiva sociale e di questa risentano fortemente nella loro evoluzione.

Al contrario, nella prospettiva di Engeström il concetto di *Sviluppo Prossimale* viene reinterpretato in chiave comunitaria, come dispositivo per intendere le possibilità di transizione di una comunità in un certo contesto a livelli di autonomia maggiore. In particolar modo, riprendendo l'idea di gerarchizzazione dell'attività umana propria di Leont'ev, Engeström ridefinisce la zona di sviluppo prossimale come «the space for expansive transition from action to activity» (Engeström 2010: 76). In altri termini, sebbene la zona di sviluppo prossimale venga sempre intesa come l'insieme delle capacità che potranno maturare domani ma che, appunto, per il momento sono ancora in potenza, a differenza di quanto detto da Vygotskij, questo concetto viene ripensato in chiave collettiva, giocando la ridefinizione stessa sulla dialettica tra azione ed attività, ovvero tra un piano individuale ed un piano comunitario, che permane sempre attraversato da contraddizioni e dunque è in continua evoluzione.

It is (*the zone of proximal development ndr.*) the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions. (Engeström 1987: 164).

possiedono le relative competenze per svolgerli in piena autonomia.

In questa ridefinizione un ruolo fondamentale, sebbene non esclusivo, viene giocato dal concetto di contraddizione, perché è a partire da una contraddizione che possono innescarsi dinamiche di apprendimento espansivo (Engeström 2010 & Engeström, Sannino 2011)²⁹. Contraddizioni di differenti tipologie possono emergere all'interno di sistemi di attività e per comprenderne il ruolo è necessario passare dall'analisi delle singole azioni, in cui la contraddizione si mostra come contraddizione specifica, a quello dell'analisi generale in cui questa mostra il suo ruolo propulsivo verso il cambiamento e l'apprendimento. Seguendo queste indicazioni, è possibile schematizzare una sequenza ideal-tipica di azioni nell'attività di apprendimento espansivo. Si tratta di un modello euristico e quindi funzionale ad un riferimento di sfondo e non applicabile pedissequamente a prescindere dal contesto. Il modello teorico proposto da Engeström si sviluppa secondo sette successivi passaggi che, in parte, vengono ripresi da quelli proposti da Davydov (1990)³⁰.

Nello specifico, la sequenza ideal-tipica di azioni proprie di un apprendimento espansivo, così come è stata individuata da Engeström, consta dei seguenti sette passaggi:

1. la prima azione è quella propriamente contraddittoria, nel senso che vengono messi in evidenza elementi contraddittori verso i quali ipotizzare azioni di cambiamento. È la fase che viene definita di *questioning*;
2. la seconda fase implica l'analisi della situazione. In particolare, in questa fase, ci si chiede il perché delle cose ed una prima possibile risposta dovrebbe rimandare ad una analisi storico – genetica della situazione vigente. Un altro tipo di analisi è di carattere reale – empirica e rimanda alla ricostruzione dei legami interni principali propri di una certa situazione. Si tratta di due differenti tipi di analisi,

29 Il concetto di contraddizione così come è utilizzato da Engeström è ripreso dai testi del filosofo sovietico Ilyenkov. In realtà, Ilyenkov rielabora, in chiave originale, la medesima categoria già presente, con lo stesso statuto, nelle opere di Hegel prima e di Marx poi. Tuttavia, questo concetto ha origini antichissime e rimanda alla filosofia classica greca. Per una contestualizzazione cfr. Preve (2006) e Sichirollo (2003), tra i molti altri.

30 Davydov esponeva un quadro di riferimento che era calibrato per i contesti scolastici in cui ben poco spazio può essere lasciato a quello che invece è il punto di partenza della tipologia di Engeström, ovvero la contestazione della situazione esistente. Si tratta infatti, nel caso dei contesti scolastici, di ambienti caratterizzati, almeno in linea di principio, da profonde asimmetrie. Anche gli ambienti lavorativi e le interazioni che li caratterizzano sono attraversati da asimmetrie relazionali, ma le disparità sono diversamente modulate e affrontabili, almeno per certi settori della popolazione lavorativa, con strategie includenti.

l'uno di tipo verticale (quello storico – genetico) e l'altro di tipo orizzontale (quello di tipo strutturalista);

3. la terza fase è quella in cui si definisce la costruzione di un modello esplicativo, ovvero, a partire dai primi due passaggi, occorre costruire un quadro semplificato in grado di fornire una prima spiegazione e che prospetti una possibile soluzione rispetto alle contraddizioni presenti;
4. la quarta fase comporta la sperimentazione del modello per valutarne i suoi pregi, le sue dinamiche, le potenzialità, ma anche i suoi limiti;
5. la quinta fase è quella del miglioramento del modello attraverso la sperimentazione pratica e i possibili arricchimenti anche teorici che dalla sperimentazione nella pratica possono venire;
6. la sesta e settima fase sono quelle in cui il modello viene valutato e reso stabile attraverso nuove pratiche (Engeström 1999: 383 – 384 & Engeström, Sannino 2011: 7)³¹.

Le fasi descritte in precedenza sono state riprodotte in forma grafica dallo stesso Autore.



Fig 2: Fasi dell'apprendimento espansivo (Fonte: Engeström 1999: 384).

31 Le fasi qui proposte, come vedremo nel momento in cui affronteremo la trattazione dei colloqui in azienda finalizzati alla definizione delle pratiche formative, sono riprese, in maniera generale, nelle operazioni che definiscono tali pratiche.

Quello che viene a strutturarsi è un modello a spirale nel quale a partire da una prima fase in cui si riscontra una contraddizione³² e si agisce su di essa creando nuovi modelli e nuove soluzioni, le quali diventeranno i nuovi paradigmi condivisi, ma non stabili, bensì essi stessi soggetti a contraddizioni e quindi al rinnovamento del ciclo espansivo³³. Un modello dialettico in cui la contraddizione, sebbene non sia esaustiva di tutti gli aspetti del modello stesso, tuttavia ne rappresenta il motore profondo ed infatti essa deve essere distinta dai semplici problemi. Secondo questa prospettiva infatti, una contraddizione è l'accumulo storico di tensioni tra differenti sistemi di attività e si manifesta attraverso i perturbamenti, ma anche le soluzioni innovative all'interno di un sistema di attività, che è una macchina virtuale per produrre perturbazioni, ma anche soluzioni innovative. Essendo i sistemi di attività degli ambienti aperti che possono adottare elementi dall'esterno, possono anche essere perturbati da questi ultimi. Quando ciò accade, ad esempio quando viene adottata dall'esterno una nuova tecnologia, possono crearsi nuove contraddizioni che sono foriere di nuove perturbazioni, ma anche di possibili innovative soluzioni (Engeström 2011: 609). Da un punto di vista pedagogico, questo significa che l'intervento formativo dovrà “far esplodere”, ovvero rendere esplicite, e allo stesso tempo rispondere alle contraddizioni che affettano il sistema; per questo motivo esso dovrà essere fondato su un'analisi storica e anche strutturale del sistema in questione e l'emergere e lo svilupparsi delle contraddizioni non saranno una cosa separata rispetto all'intervento stesso, bensì esse stesse sua parte integrante (Engeström 2011: 609).

Il modello che viene proposto da Engeström e da chi, a vario titolo, si rifà a questo paradigma interpretativo, rappresenta un dispositivo euristico, un modello ideal-tipico, e non una serie di precetti da seguire in forma rigida. Nei casi specifici, è possibile, ed anzi probabile, che le fasi descritte in precedenza non si presentino con la stessa scansione e regolarità. Tuttavia, il quadro presentato risponde alla logica dell'ascensione

32 In questo caso, si tratta di una contraddizione secondaria, essendo per Engeström la contraddizione primaria quella tra valore d'uso e valore di scambio, ovvero la contraddizione che marxianamente distingue un prodotto da una merce.

33 Questa dinamica che Engeström e coloro che condividono con lui l'impianto teorico analitico riferiscono ad Ilyenkov è in realtà propria della *Logica* hegeliana e poi dell'impianto profondo della dialettica della merce del *Capitale* di Marx. Entrambi sono poi debitori della dialettica spinoziana. Ilyenkov ben conosceva questo filone e le sue opere ne sono una seria testimonianza, al di là del lessico necessariamente di regime.

dall'astratto al concreto e permette di definire un paradigma, non solo individuale, in cui l'apprendimento non sia solo trasmissione, ma nemmeno apprendimento individuale, bensì apprendimento collettivo e al tempo stesso individuale, attraverso l'attività.

Inoltre, l'idea di una zona di sviluppo prossimale collettivo, introducendo la dimensione dell'interindividualità dello sviluppo, permette altresì di declinare le dinamiche esposte in precedenza e che possono, in forma collettiva o individuale, essere lette come forme di apprendimento verso livelli di autonomia maggiore rispetto a quelli posseduti nel presente.

Quello che occorre adesso vedere è come fondere queste idee con quelle proprie del canonico *Workplace Learning*. Per questo motivo nei prossimi paragrafi cercheremo di mettere in evidenza alcune tematiche proprie dell'apprendimento sul posto di lavoro per mostrare come esse possano essere non in contrasto, bensì a supporto di quanto è stato sostenuto fino a questo momento.

1.3 Riflessioni sul concetto di Workplace Learning

Nei due paragrafi precedenti abbiamo messo in relazione i concetti di ambiente attività e apprendimento in generale, cercando di mostrare come si generi apprendimento collettivo ed individuale all'interno di sistemi di attività. Nei prossimi paragrafi ci concentreremo maggiormente su uno specifico sistema ovvero sul contesto lavorativo. Del resto, gli stessi teorici dell'attività riconoscono nell'ambiente lavorativo uno dei campi privilegiati di applicazione delle loro teorie e, d'altro canto, molti contesti generano apprendimento a prescindere che siano stati disegnati volutamente per questi fini (ad esempio, i sistemi di apprendimento formale), sia che invece i loro scopi principali ed espliciti siano altri. Inoltre, le conoscenze che un individuo può acquisire sono strettamente legate, anche se non univocamente, alla specifica natura delle attività che esso svolge, oltre che al contesto in cui essa viene svolta. Ovviamente, queste variabili assumono forme differenti e possono essere specificamente declinate in un pluralità di modi diversi, quali, tra gli altri, il percorso di vita personale (Billet 2006a, 2006b & Dominicé 2000), la maggiore o minore accoglienza nello e dello spazio di lavoro (Billet 2001b & Eraut 2006), la motivazione personale (Carré 1993b)³⁴.

Se il contesto lavorativo può essere considerato, a ragione, un ambiente in cui si genera apprendimento, tuttavia, sarebbe errato considerarlo in senso univoco come sistema di attività privo di contraddizioni. In primo luogo, sarebbe una antinomia rispetto al quadro teorico fornito in precedenza e che si basa sul concetto di contraddizione come motore immanente di ogni tipo di possibile apprendimento espansivo. In secondo luogo, aldilà delle contraddizioni immanenti primarie e secondarie presenti nel sistema di attività lavorativo, ci troveremmo davanti ad un'incongruenza perché sottovaluteremo il fatto che in esso si sviluppano anche una serie di conflittualità che possono influenzare sia l'apprendimento collettivo che quello

34 Per una ricognizione dei fattori che influenzano più o meno direttamente e più o meno geneticamente le modalità di sviluppo del capitale umano non solo sul posto di lavoro cfr. European Commission, 2013: 34. Tra i fattori innati vengono annoverati l'abilità cognitiva, la motivazione e la personalità; mentre tra quelli acquisibili, le conoscenze e le abilità.

individuale. Nelle riflessioni che seguono, pertanto cercheremo di individuare, sebbene in maniera sommaria e non esaustiva, alcune delle dimensioni proprie del contesto lavorativo e della dialettica che si instaura tra individuo, individui associati e che operano all'interno di uno stesso sistema lavorativo, e il contesto in cui essi si trovano ad operare. Cominceremo pertanto cercando di mostrare quale sia il ruolo del lavoro nella costituzione dell'*essenza umana*³⁵ e come questo sia inscindibile dalla vita degli individui. Passeremo poi in rassegna i rapporti conflittuali che possono generare attriti tra gli individui in un medesimo ambito lavorativo e, dall'altro lato, analizzeremo il concetto di *affordance* (termine questo di difficile traduzione, ma che sta ad indicare ciò che il contesto lavorativo può offrirti in positivo) dell'ambiente di lavoro e quello di *agency*, ovvero la capacità di agire in maniera proattiva in un ambiente (Billet 2001b). Infine, sintetizzeremo gli elementi analizzati in precedenza attorno al concetto di contesto lavorativo inteso come spazio cognitivo (Engeström 1999, Eraut 2010 & Vicari 2008).

1.3.1 Lavoro come creatore dell'uomo

Il lavoro così come lo analizziamo in questa fase della nostra trattazione deve essere inteso come *lavoro astrattamente umano*, ovvero considerato facendo astrazione da ogni formazione sociale economica determinata e da ogni sua forma di esistenza concretizzatasi (Marx 1980a: 211)³⁶. In altri termini, per poter fondare il concetto di lavoro come plasmatore dell'essenza umana dobbiamo fare astrazione da tutte le sue determinazioni specifiche, sia quelle che pertengono ai differenti tipi di lavori, sia quelle

35 Usiamo il termine *essenza* non per indicare una natura immutabile, bensì per significare la costituzione di una seconda natura storico- socio- culturale, che tuttavia come la prima, ovvero quella biologica, definisce, in maniera mediata, la nostra condizione dei esseri umani. D'altra parte, l'attività lavorativa, astrattamente intesa, rappresenta anche una prima natura, perché è attraverso di essa che l'uomo, sempre astrattamente inteso, media il proprio ricambio organico con la natura, ovvero riproduce se stesso.

36 Per una ricognizione circa le riflessioni filosofiche sul concetto di lavoro a partire dall'antichità fino anni ottanta del secolo passato, si rimanda alla monumentale antologia di Antimo Negri sulla filosofia del lavoro (Negri 1981). Il numero monografico della rivista *SpazioFilosofico* rappresenta, in qualche forma, una attualizzazione ed una prosecuzione delle riflessioni di Antimo Negri (cfr. Guglielminetti 2011a). Esso propone riflessioni circa il concetto di lavoro. In particolar modo, si muovono sulla stessa linea dell'impianto proposto da Negri i saggi di Guglielminetti (2011b: 19 – 24), Totaro (2011: 25 – 34) e Adinolfi (2011: 35 – 43).

che si riferiscono alle differenti forme che il lavoro assume a seconda delle distinte formazioni economico sociali a cui ci riferiamo come oggetto di analisi.

In prima battuta, è possibile definire il lavoro come un processo che si svolge tra l'uomo e la natura e attraverso il quale l'uomo media, regola e controlla il ricambio organico tra se stesso e la natura latamente intesa. In questo processo l'uomo si contrappone come una delle forze della natura alla natura stessa e modificandola modifica se stesso. Tuttavia, questa dimensione dovrà essere integrata coinvolgendo la dimensione del linguaggio come dimensione produttiva che non solo media la comprensione tra i singoli, ma che permette la (ri-) produzione sociale³⁷. A questo livello di analisi e per gli scopi che ci proponiamo in questa sede, è sufficiente inquadrare la questione a partire da un noto passo de *Il Capitale* circa l'attività lavorativa.

Egli (*l'uomo ndr*) mette in moto le forze naturali appartenenti alla sua corporeità, braccia e gambe, mani e testa, per appropriarsi i materiali della natura in forma usabile per la propria vita. Operando mediante tale moto sulla natura fuori di sé e cambiandola, egli cambia allo stesso tempo la natura propria (Marx 1980a: 211 – 212).

Questa specifica attività, propria del genere umano sviluppato e cooperativo – e non dei suoi primi stadi animaleschi ed istintivi – differisce da qualsiasi altro tipo di attività di carattere animale, perché ancor prima di agire l'uomo ha in testa l'intenzione di scopo, ovvero il motivo per cui agisce e ciò che vuole realizzare con la sua azione. Questa è la peculiarità propria del lavoro umano astrattamente inteso, mirabilmente sintetizzata da Marx in un celeberrimo passo de *Il Capitale* (1980a: 212):

Noi supponiamo il lavoro umano in una forma che appartenga esclusivamente *all'uomo*. Il ragno compie operazioni che assomigliano a quelle del tessitore, l'ape fa vergognare molti architetti con la costruzione delle sue cellette di cera. Ma ciò che fin da principio distingue il peggiore architetto dall'ape migliore è il fatto che egli ha costruito la celletta nella sua testa prima di costruirla in cera. Alla fine del processo lavorativo emerge il risultato che era già presente nella *idea del lavoratore*, che quindi era già presente *idealmente*.

37 Su queste tematiche, ovvero sul ruolo del linguaggio come forza produttiva assimilabile all'attività lavorativa, torneremo nel capitolo II.

Quindi la differenza sostanziale tra qualsiasi attività animale e il lavoro umano è che quest'ultimo è guidato da un'*attività conforme allo scopo* che deve essere realizzato. Ovviamente, in questa fase stiamo parlando del lavoro umano astrattamente inteso e il fatto che, in una determinata formazione economico sociale quale quella comunemente definita capitalistica, questa conformità sfugga ai singoli attori del processo produttivo, ovvero ai singoli lavoratori, non significa che non esista, ma semplicemente che una parte della popolazione lavorativa è di fatto ignara di quale sia lo scopo finale della propria attività, o è consapevole solo delle finalità parziali. Tuttavia, in ogni attività produttiva umana l'intenzione di scopo è un elemento insostituibile, pena la venuta meno dell'attività stessa.

Se la differenza tra le attività puramente animalesche e quelle evolutamente umane risiede nel fatto che l'uomo prima di agire ha in mente un progetto di ciò che vuole realizzare attraverso la sua azione e se questo fattore rappresenta un elemento insostituibile dell'attività umana associata, allora è possibile cominciare ad intendere il rapporto di lavoro, latamente inteso, come attività formativa anche essa latamente intesa. L'ambiente di lavoro e con esso le attività e le reti di relazioni che, all'interno dello stesso, vengono a costruirsi di generazione in generazione e che, di generazione in generazione, riproducono tendenzialmente una determinata forma sociale e culturale sono visti dal punto di vista della loro carica formativa e ricondotti, a pieno titolo, nell'ambito delle attività formative³⁸.

È nel lavoro e attraverso il lavoro che si forgia, almeno in buona parte anche se non in forma esaustiva, la vera essenza dell'uomo.

L'esigenza di ricollocare i temi educativi nell'ambito di un'impostazione che sottolinei le valenze creative del lavoro, scaturisce dal rifiuto di una pratica impropria che tende a scindere il lavoro dalla realtà formativa, ad isolare la considerazione del lavoro – preso solo come «fattore» assieme agli altri – della globalità dei processi educativi, sminuendo il rilievo sostanziale e primario del lavoro stesso (De Sanctis 1975: 29)³⁹.

38 Su come attraverso la riproduzione culturale si riproduca anche un determinato assetto della società rimandiamo alle opere di Bourdieu (2001, 2006 e 2011) e di Bernstein (1990 e 1996). Entreremo più nel merito di questi argomenti, sebbene con un taglio differente, nel prossimo capitolo.

39 In questo senso, le analisi di De Sanctis, oltre che rimandare esplicitamente alla teoresi marxiana, rimandano altrettanto indirettamente alle riflessioni di John Dewey che, sebbene non sia citato quasi mai nel testo in questione, è ben presente nello sfondo della riflessione del nostro Autore. D'altra parte, le analogie tra il pensiero di Marx e quelle di Dewey sono note e accettate, come del resto sottolinea Lamberto Borghi nella prefazione al testo in oggetto.

Eludere questo dato di fatto porta ad orientamenti tra di loro apparentemente contraddittori, ma che rappresentano due facce di una stessa medaglia. Da una parte, infatti, scindere i percorsi formativi dalle pratiche lavorative porta ad intendere l'intervento educativo come un qualcosa di asettico ed isolato dalla realtà nella sua globalità e nei suoi livelli di conflittualità; dall'altro lato, le pratiche lavorative risultano essere inquadrare solamente sul versante meramente rivendicativo sindacale (orari di lavoro, salario etc) e/o produttivistico (maggiore produttività, efficienza, riduzione dei tempi morti, etc.), ma viene del tutto misconosciuta la valenza creativa e formativa del lavoro stesso⁴⁰. In entrambi i casi, si tratta di una visione meramente astratta del processo formativo che viene isolato dalla realtà sociale in cui si sviluppa e, di fatto, le due prospettive, assolutizzando un solo aspetto del problema, finiscono per essere due facce di un'unica medaglia del tutto inservibile se si vogliono realmente affrontare i fattori formativi dei processi lavorativi. Al contrario, essi debbono essere calati all'interno dei luoghi in cui si forma l'essenza dell'uomo, ovvero nell'ambito della produzione lavorativa e letti a partire dai rapporti di produzione specifici della stessa realtà, vale a dire contestualizzati nei luoghi in cui si forma e si costituisce la fisionomia di una società. Evitare l'errore di intendere l'educazione degli adulti quale meccanico prolungamento dell'educazione in ambito formale scolastico, permette di enucleare le linee di intervento di una pratica educativa che ha nella condizione lavorativa, come formatrice di identità, il proprio epicentro.

Questa prospettiva, centrata sui processi educativi (informali e non solo) che si producono nella sfera lavorativa, mira a produrre conoscenze e dunque anche capacità di controllo sociale sui processi formativi e deformativi che si sviluppano all'interno dell'azienda capitalistica.

⁴⁰ Le pratiche rivendicative di tipo sindacale rappresentano una parte importante dei possibili fattori formativi in ambito lavorativo. Il salario, così come l'orario di lavoro e altre misure di tipo meramente rivendicativo rappresentano certo un primo livello di espansione del potenziale formativo in ambito lavorativo. Tuttavia, limitarsi alle sole rivendicazioni sindacali di tipo economicista latamente inteso (salario, orario, ferie etc) non può esaurire il novero degli aspetti formativi sul posto di lavoro. Il capitolo II cercherà di fornire alcune suggestioni per poter identificare quali siano gli elementi che possono essere utilizzati per produrre formazione a livello individuale.

Il dato fondamentale da tener sempre presente consiste nella realtà dei rapporti di produzione che per l'adulto (ma non solo per l'adulto) si presenta con precise valenze educative, permeando della sua globalità formativa tutti gli aspetti e i momenti dell'esistenza (De Sanctis 1975: 34).

Ovviamente, tali valenze possono essere sia positive che negative e nella società capitalistica il lavoratore, o meglio una parte della popolazione lavorativa, è soggetto a fenomeni che lo alienano dal proprio lavoro e dalla propria essenza, ma anche a tendenze di segno differente che formano in positivo la sua personalità, potendo egli fruire di potenzialità inesistenti nelle epoche precedenti. In generale, e senza voler andare nello specifico della questione, è la mancanza di controllo sui processi lavorativi e formativi all'interno di questo ambito, da parte di tutti i produttori, che genera alienazione, perché una parte dei lavoratori “subisce” dall'esterno la divisione del lavoro e le scelte prese da altri.

Tuttavia, la questione dell'alienazione rappresenta un aspetto sommamente complesso che non può essere ricondotto alla sola espropriazione subita dal lavoratore del prodotto e dell'intenzione di scopo (Marx 1981: 193 - 204) e rimanda al fatto che essa non sempre è egemone nei processi lavorativi e non sempre – soprattutto se ci si riferisce a determinate tipologie di lavoro, quali quelle ad esempio con alti contenuti di riflessività ed elevati livelli di autonomia – è l'aspetto principale.

Occorre pertanto cercare di rendere più complesso il concetto di lavoro come creatore dell'essenza umana senza, però, venire meno all'impianto analitico proposto fino a questo momento. In particolar modo, è necessario mettere in evidenza altri due aspetti propri delle dinamiche che si sviluppano in ambienti lavorativi complessi, ovvero in ambienti in cui sempre più si sviluppano produzioni *immateriali* o che richiedono conoscenze di avanguardia e non solamente circa gli aspetti tecnici e nei quali, aldilà della materialità o meno della produzione stessa, il livello di complessità dell'organizzazione è del tutto imparagonabile con quella delle fabbriche manifatturiere di matrice fordista. In tali contesti, i processi di gestione e di mediazione comunicativa debbono essere analizzati a partire dalla complessità intrinseca del sistema lavorativo stesso. Tali tipi di realtà produttive sono definiti dalla combinazione di almeno due fattori caratterizzanti:

1. un ambiente capace di supportare la crescita professionale dei dipendenti;
2. la volontà e la capacità di dirigere il processo produttivo attraverso il contributo di tutti gli attori in campo (Federighi 2010: 77)⁴¹.

Partendo da questi presupposti, ovvero dalla presenza di un ambiente che fornisce valenze formative (positive e negative) e dalla possibilità da parte degli individui di apprendere singolarmente e collettivamente e di gestire, in maniera consapevole e tendenzialmente espansiva, tali valenze formative, è allora possibile parlare di una vera propria *pedagogia del lavoro*, intesa – in prima battuta – come l'applicazione dei principi della pedagogia all'ambito lavorativo, all'interno del quale si dipanano processi di apprendimento sia a livello individuale che a livello intersoggettivo, così come nella dimensione collettiva. Una *pedagogia del lavoro* mirerà quindi ad analizzare un'area specifica, caratterizzata dalla presenza del lavoro produttivo, in cui la relazione che media le dinamiche educative viene a caratterizzarsi secondo particolarità sue proprie⁴². La pedagogia del lavoro, pertanto, si pone come strumento analitico delle dinamiche che si sviluppano all'interno della sfera dell'attività produttiva. Dinamiche che concernono sia l'aspetto oggettivo (l'organizzazione del lavoro, la produttività dell'azienda, etc.), sia il lato soggettivo (la percezione cognitiva dell'ambiente lavorativo, la rimodulazione della propria capacità di intendere e di porsi rispetto all'ambiente lavorativo e rispetto all'ambiente esterno allo stesso). Secondo questa prospettiva, portata avanti in Italia tra gli altri da Giorgio Bocca, è nella sfera del lavoro che l'essenza umana – intesa, come già detto, nella sua valenza di seconda natura e nella sua continua modificabilità – viene ad arricchirsi e o ad impoverirsi, a privarsi.

41 Riflessioni analoghe sono svolte da Bruno Rossi che parla dell'organizzazione umanistica, capace di coniugare le esigenze della produzione con quelle dei singoli creando un modello di organizzazione che rompa definitivamente con la matrice fordista ed in cui i soggetti da eterodiretti possano tendenzialmente divenire autodiretti e autocentrati (Rossi 2008: 58 – 59).

42 In questa sede intendiamo la pedagogia del lavoro come un sottoinsieme della pedagogia degli adulti, intesa nella sua declinazione andragogica. Per ulteriori approfondimenti, sulle tematiche dell'apprendimento in età adulta, il testo classico di riferimento è rappresentato da Knowles et alii (2012). Per una contestualizzazione della storia e degli sviluppi dell'andragogia cfr. pp. 335 – 344.

Nel lavoro è la stessa dimensione “culturale” del soggetto che ne viene arricchita o deprivata, dinamicamente coinvolta in relazione all'ambito lavorativo in cui si vengono a realizzare le sue “esperienze” (Bocca 1998: 75).

Proprio per questo e per quanto detto in precedenza, la dimensione lavorativa si pone come ambito tendenzialmente totalizzante della vita umana, come sfera formativa, nel bene e nel male, delle identità individuali, come settore primario della vita degli esseri umani e come parte fondamentale della costituzione dell'io umano e delle sue evoluzioni. Non si tratta solamente dell'incidenza temporale sull'arco dell'intera vita umana, rispetto alla quale il tempo lavorato – almeno nella fase in cui un individuo è lavorativamente attivo – rappresenta almeno un terzo dell'intera giornata e se consideriamo le fasi della giornata in cui un individuo è produttivo, e quindi escludiamo il sonno, l'incidenza sale a ben oltre metà della giornata. Si tratta invece dell'influenza che il lavoro, o meglio l'attività lavorativa che una persona svolge, ha sulla formazione della sua identità di essere umano. L'ambito lavorativo pertanto è uno dei settori che maggiormente incidono sulla definizione dell'essenza umana. Nel contesto lavorativo, infatti, si sviluppano processi continui di acquisizione di conoscenze, capacità, valori necessari per divenire membro a pieno titolo di un'organizzazione lavorativa. Si tratta di processi che investono completamente l'esperienza del soggetto, il quale è influenzato da fattori molteplici non strettamente riconducibili alle sole pratiche lavorative.

La motivazione al lavoro, come parte fondamentale della definizione dell'identità umana, è inscindibilmente legata all'ambiente di lavoro stesso e alle dinamiche che in esso possono essere messe in atto. In questa prospettiva, una pedagogia del lavoro dovrà ricercare le modalità e le forme attraverso le quali l'impresa possa divenire per il lavoratore «luogo di attuazione di relazioni educative significative» (Bocca 1998: 108).

Il rapporto tra azienda e lavoratori viene così a ridefinirsi profondamente all'interno di una rinegoziazione che investe, da un lato, la sfera dei significati profondi dell'io del lavoratore e, dall'altro, la natura stessa dell'impresa che deve porsi come ambito formativo non solo a livello tecnico per gli individui; come luogo in cui vengono a strutturarsi una rete di relazioni interindividuali che creano un ambiente nel quale gli individui formano la propria personalità e il proprio modo di stare nel mondo, di interagire con la realtà circostante – non solo quella della sfera lavorativa – e con gli

altri individui. La motivazione al lavoro, come parte fondamentale della definizione dell'identità umana, è inscindibilmente legata all'ambiente di lavoro stesso e alle dinamiche che in esso possono essere messe in atto (Rossi 2011a: 52 – 53 & 2011b: 159 - 171). Per questi motivi, una pedagogia del lavoro dovrà ricercare le modalità e le forme attraverso le quali l'impresa possa divenire per il lavoratore «luogo di attuazione di relazioni educative significative» (Bocca 1998: 108). I fattori in campo pertanto saranno molteplici e rimanderanno, in prima battuta, alla polarità tra individuo lavoratore e contesto in cui si svolge il lavoro (Vicari 2007: 128 - 131)⁴³.

Tuttavia questa prima polarizzazione di per sé non è sufficiente, perché non riesce a rendere conto dei fattori potenziali che possono influenzare i due poli, ovvero l'ambiente lavorativo e la specificità individuale. Inoltre, inteso in questo senso, il rapporto tra ambiente ed individuo sembra connotarsi come un rapporto tra due distinti, mentre, come abbiamo visto nel primo paragrafo, non è possibile pensare un sistema di attività separando gli individui che agiscono dal contesto in cui agiscono e dalla co-costruzione che essi stessi, con le loro azioni, fanno del contesto. Occorrerà pertanto mettere in luce alcune altre possibili dinamiche proprie del rapporto tra individuo e contesto di lavoro, per poi cercare di fornire una sintesi di questo rapporto, connotando il sistema di attività lavorativo come spazio cognitivo a tutti gli effetti. Nel fare questo, il concetto di polifonia, che la terza generazione dell'*Activity Theory* adotta come una delle sue radici culturali (Engeström, Sannino 2010: 5), rappresenta un utile strumento per rendere conto delle diversità di prospettive all'interno di un sistema di attività, dello spazio dialogico che si instaura tra differenti sistemi di attività e della molteplicità di voci che in esso vengono a fondersi su di un piano che potremmo definire orizzontale, senza che, però, questo comporti l'appiattimento su un'unica visione o voce⁴⁴. Tuttavia, questo non

43 La prospettiva di Vicari, che si rifà alla sociologia sistemica di N. Luhmann (2007a & 2007b), è distante per alcuni versi dalla prospettiva della teoria dell'attività. Tuttavia, almeno in due punti i due sistemi dimostrano una certa coevità. In primo luogo, per entrambi, sebbene con prospettive teoriche differenti, la conoscenza è una costruzione umana ed in secondo luogo i sistemi di attività, come vengono definiti nella teoria dell'azione, o i sistemi *tout court* sono sistemi cognitivi all'interno dei quali si genera conoscenza. Proprio per questo ultimo aspetto, useremo per le nostre analisi alcune delle suggestioni proposte da Salvatore Vicari, le cui riflessioni, per altri versi, sono distanti dalla struttura teorica qui proposta.

44 La cosiddetta terza generazione della *Activity Theory* affianca alle radici culturali classiche del suo quadro concettuale anche il concetto di polifonia che viene direttamente mutuato dall'opera del critico letterario russo M. Bachitn (1990 & 1993), il quale riferisce la creazione del concetto di polifonia all'opera letteraria di Dostoevski: «La pluralidad de voces y conciencias independientes e

significa che ogni «voce» sia uguale alle altre, ma, al contrario, è fisiologico che alcune abbiano più “peso” di altre, ovvero che esista una gerarchizzazione che, però, non riduce la pluralità.

La prospettiva che si delinea è dunque quella in cui lo spazio lavorativo viene inteso come spazio in cui una molteplicità di fattori cooperano a definirne la natura dello spazio medesimo. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, tali fattori rimandano alle regole interne del sistema stesso, alla cultura della comunità di appartenenza e alla divisione del lavoro. A partire da questo quadro e seguendo quanto detto fino a questo momento, è possibile, tra le altre cose, individuare tre possibili variabili anche esse proprie del sistema di attività lavorativo e che interagiscono tra di loro nella direzione tracciata fino qui. Esse sono: la *affordance* dell'ambiente lavorativo, la *agency* degli individui, ovvero la loro capacità di agire in forma propositiva e proattiva, e i fenomeni competitivi che si sviluppano all'interno del sistema stesso.

1.3.2 Competitività, *affordance* e *agency*

Uno dei fattori che concorrono alla possibilità di apprendimento nel posto di lavoro si riferisce alla dialettica che si sviluppa tra motivazione e capacità di agire propositivamente (*agency*) - individuale e collettiva - e possibilità offerte dall'ambiente di lavoro latamente intese (*affordance*).

Seguendo le analisi di Billet (2001b), è possibile rimodulare le pratiche di apprendimento all'interno del luogo di lavoro andando oltre la divisione tra apprendimento formale, non formale e informale e sostituendo a questa partizione a-dialettica quella tra contesto lavorativo, le possibilità che vengono offerte dall'ambiente, e l'impegno e le differenti modalità messe in opera dai lavoratori per

inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal de las novelas de Dostoievski. En sus obras no se desenvuelve la pluralidad de caracteres y de destinos dentro de un único mundo objetivo a la luz de la unitaria conciencia del autor, sino que se combina precisamente la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible» (1993: 17). Per quanto riguarda invece l'utilizzo di questo concetto fatto dalla teoria dell'attività cfr. Cole 1996, Engeström 1999, Engeström, Sannino 2010 & Engeström R. 1995. Rossi (2008. 207 – 217), come detto in precedenza, parla di polifonia riferendosi alla pluralità di paradigmi presenti in azienda.

usufruirne attivamente.

Le possibilità che l'ambiente lavorativo offre all'apprendimento soggettivo non possono essere ricondotte sotto le categorie classiche dell'apprendimento: formale o informale e, come livelli spuri informale ed *embedded*. Infatti, ogni ambiente di lavoro rappresenta un contesto altamente strutturato in cui i processi sono indirizzati verso fini - essi stessi strutturati - e quindi non è tanto il livello di formalità dell'apprendimento che deve essere preso come punto centrale, quanto l'ambiente di lavoro inteso come contesto che offre possibilità per un apprendimento pervasivo ed espansivo.

Partendo da questi presupposti è possibile pensare che l'apprendimento sul posto di lavoro oscilli tra due poli di un *continuum* che sono costituiti, da un lato, dall'apprendimento puramente formale e dall'altro da quello informale. Alla stessa maniera, anche il riconoscimento dei *needs* formativi oscilla tra i poli di un *continuum* in cui, da un lato, si pone il riconoscimento eterodiretto da parte dell'azienda, mentre dall'altro quello completamente auto diretto da parte dell'individuo. Si tratta ovviamente di due poli astratti, mentre nella realtà i concreti processi di apprendimento si sviluppano all'interno di questa polarità e sono riconducibili alla dialettica tra individuo e ambiente. L'intero *continuum* preso nella sua totalità costituisce un sistema di attività specifico che, in questo caso, è quello dell'apprendimento e della formazione in contesto lavorativo.

Fermarsi alla distinzione astratta tra apprendimento formale e apprendimento informale, magari graduandoli come due estremi di un *continuum* (Eraut 2004a: 250 – 251), significherebbe non rendere produttiva la dialettica che si instaura tra individui concreti e ambiente di azione degli stessi⁴⁵. Al contrario, di questa astrazione, la dinamica che può generare apprendimento rimanda al ruolo attivo degli individui all'interno di determinate condizioni ambientali e a partire da certe connotazioni proprie degli individui stessi, quali la propria storia personale, le proprie motivazioni etc. Il

⁴⁵ Ovviamente all'interno di ogni sistema di attività lavorativa si possono riscontrare pratiche di apprendimento formale, non formale ed informale, ma il fatto che queste siano riscontrabili e dunque esistenti non significa che le la dinamica generale sia riconducibile solamente a questi fenomeni. In altri termini, appiattirsi solo sulla distinzione tra apprendimento formale, informale, e non formale – con l'aggiunta di una quarta dimensione relativa all'apprendimento semi-integrato e quasi informale (*embedded*) – farebbe perdere le reali dinamiche che generano apprendimento all'interno di sistemi di attività produttivi, a scapito della sopravvalutazione di fenomeni che, pur fondamentali nella loro esistenza, non possono essere confusi con le dinamiche profonde dell'apprendimento.

rapporto tra individui e ambiente lavorativo, come è stato in precedenza chiarito, a proposito dei rapporti tra individui e sistemi di attività in generale, non è un rapporto di tipo deterministico, bensì di tipo dialettico in cui la conoscenza si sviluppa attraverso lo svolgersi delle contraddizioni tra capacità di agire propositivamente degli individui (*agency*) e condizioni, offerte dal contesto lavorativo, nelle quali tali capacità possono svilupparsi (*affrodace*).

Billet, per descrivere questo rapporto dinamico, utilizza il termine di co-partecipazione con il quale vuol indicare le possibilità fornite dal contesto lavorativo e la maggiore o minore reattività dei lavoratori nell'usufruire, nel co-partecipare, di queste opportunità potenziali⁴⁶. Il concetto di co-partecipazione «is central to understanding workplaces as learning environments» (Billet 2001b: 209), perché può spiegare come le opportunità di apprendimento non siano omogeneamente distribuite tra tutti i lavoratori, ma esse siano rese accessibili in forma differente a causa di una serie di fattori che ne determinano la maggiore o minore fruibilità da parte del lavoratore e che in prima istanza rimandano alla struttura dell'ambiente stesso e alla distribuzione delle relazioni di potere all'interno del medesimo, alle scelte distributive che vengono fatte a partire dai livelli gerarchici superiori (Bernstein 1996: 155 -197 & Bourdieu 1994: 211)⁴⁷.

Tuttavia, tali fattori rimandano anche ad altri aspetti quali la differenza di genere e quella di etnia, alle modalità di impiego (tipologia di contratto, full time\part time etc), alle relazioni personali con gli altri (maggiore o minore affinità con i colleghi, creazioni di gruppi e/o comunità, etc.) e, dal punto di vista più personale, agli interessi specifici del lavoratore (Billet 2001b: 210 & 2006:6). Pertanto, le opportunità offerte dall'ambiente di lavoro non sono fornite in maniera paritaria, ma risentono fortemente

46 L'idea di una co-partecipazione è molto simile a quella proposta da Engeström (2004) di co-configuration con la quale si indica l'azione collaborativa tra differenti attori del sistema di attività e la loro interazione dialettica con il contesto in cui si trovano ad operare: «Co-configuration typically also includes interdependency between multiple producers forming a strategic alliance, supplier network, or other such pattern of partnership which collaboratively puts together and maintains a complex package which integrates material products and services and has a long life cycle. Co-configuration requires flexible “knotworking” in which no single actor has the sole, fixed authority – the center does not hold (–). Co-configuration is a very demanding mode of work and production. It offers radical strategic advantages when the objects of work demand it» (Engeström 2004: 13).

47 Per un approfondimento di queste tematiche oltre agli autori citati, rimandiamo a Daniels e Warmington (2007). Inoltre, gli aspetti relativi alla distribuzione del potere e alle posizioni che individualmente vengono assunte a seconda della distribuzione del potere, verranno trattati in forma più analitica nel capitolo successivo.

del fatto che l'ambiente di lavoro latamente inteso è per sua natura un contesto in cui si sviluppano tendenze alla competizione e in cui interessi differenti entrano in rapporto e contrasto tra di loro (Billet 2001b, Bassanini et alii 2005 & Vicari 2007)⁴⁸.

Inoltre, il contesto lavorativo non è un terreno neutro, bensì «represent a socially constituted and contested learning space whose participatory practices are key pedagogical devices» (Billet 2004: 319)⁴⁹. È possibile sostenere che il contesto lavorativo, lungi da essere un dato di fatto immutabile, è «una costruzione psicosociale, un artefatto socialmente costruito» (Rossi 2008: 223). Pertanto, le dinamiche interne all'ambiente di lavoro risentono fortemente delle dinamiche interpersonali tra i lavoratori e del livello di partecipazione attiva degli stessi, nonché del loro vissuto, così come delle loro aspettative future sia per quanto riguarda la loro vita, sia per quanto riguarda la progressione nella carriera lavorativa. Quindi, nella relazione tra *affordance* dell'ambiente di lavoro e capacità di fruire di ciò che l'ambiente di lavoro può offrire di formativo, i fattori che influenzano questa capacità a livello individuale sono molteplici e rimandano a differenti dimensioni della personalità. Gli interessi personali extra-lavorativi, così come le prospettive di sviluppo di carriera o i progetti di vita in generale, ma anche i rapporti con i propri colleghi di lavoro condizionano fortemente la motivazione all'apprendimento e con essa l'apprendimento stesso sul posto di lavoro (Billet, Pavlova 2005)⁵⁰.

In conclusione, è possibile affermare che la relazione tra ciò che l'ambiente di lavoro può offrire per generare apprendimento e la motivazione soggettiva – individuale, ma in qualche forma anche interindividuale e collettiva – è una relazione dinamica che si gioca nella dialettica tra i questi due fattori e non è riconducibile alla predominanza

48 Oltre a questo, come sarà mostrato nel prossimo capitolo, le regole distributive proprie del dispositivo pedagogico definiscono chi può avere accesso alla conoscenza e chi no.

49 Billet si rifà in questo caso, tra gli altri autori, alle analisi di Basil Bernstein (1990: 180 - 190 & 1996: 25 - 39). Sul concetto di *dispositivo pedagogico* rimandiamo al capitolo seguente. Le analisi di Billet si appoggiano altresì sui concetti di *campo* e *habitus* di Bourdieu (1994: 45 - 57, 2000: 256 - 300 & 2002: 113 - 137) che sono fortemente imparentate con le medesime categorie che utilizza Bernstein. Per un confronto tra gli impianti teorici di Bourdieu e Bernstein si rimanda all'articolo di Harker e May (1993).

50 Nel capitolo II verranno analizzati e messi a sistema i fattori che, a livello personale, possono garantire una maggiore o minore crescita sul luogo di lavoro. La prospettiva che adatteremo in questo caso e che cercheremo di integrare con quanto fino a questo momento proposto, è quella della *Employment Value Proposition (EVP)*, intendendone, però, i fattori dal lato dell'apprendimento.

dell'uno sull'altro o a semplificazioni di sorta⁵¹. Se in prima battuta potrebbe sembrare ovvio che mansioni di lavoro non *routinarie* oppure contesti nei quali abbondino gli stimoli all'agire autonomo e che invitano a prendere decisioni indipendenti possono fornire maggiori opportunità di apprendimento, è altrettanto vero che dal punto di vista soggettivo ci deve essere una risposta positiva a questi stimoli altrimenti il processo di apprendimento non può avere inizio. Dall'altro lato, è vero altresì che contesti poveri di stimoli, ma nei quali – per svariate ragioni – i soggetti sono particolarmente motivati possono generare dinamiche di apprendimento sia a livello individuale che collettivo (Billet 2010b: 78).

Per sintetizzare la cifra di quanto esposto in queste pagine: la divisione del lavoro crea differenti sistemi di attività all'interno dei quali gli individui agiscono portando le proprie identità e, così facendo, modificano se stessi e il sistema di attività, o i sistemi di attività, nei quali si trovano ad agire (Leont'ev 1978: 67 – 68).

D'altra parte, lo stesso Marx definiva la forza lavoro non solamente in termini di

51 Eraut, che si concentra principalmente sull'apprendimento individuale, individua un modello, da lui denominato doppio triangolare, in cui ad un triangolo vengono riferiti i fattori contestuali che caratterizzano l'ambiente lavorativo e possono facilitare l'apprendimento, così come renderlo più problematico, e, dall'altro lato, un secondo triangolo in cui vengono a sintetizzarsi i fattori individuali/personali che interagiscono, positivamente o negativamente, con quelli contestuali nella generazione di nuovo apprendimento (2004: 268 – 271 & 2007a: 417 – 420). Su un piano di continuità e discontinuità sia con Billet che con Eraut, Illeris (2004: 433 - 439) struttura un modello olistico tridimensionale in cui le tre dimensioni sono fornite da: a) i fattori di apprendimento dell'ambiente lavorativo considerati a livello tecnico/organizzazionale (divisione del lavoro e caratteristiche del lavoro, possibilità di interazione sociale etc); b) i fattori di apprendimento forniti dall'ambiente socio – culturale (comunità di lavoro, comunità culturali etc); c) i processi di apprendimento propri dei lavoratori (retroterra culturale, livello di educazione e di esperienza etc). Questi fattori, rappresentati anche essi graficamente su un triangolo vengono declinati attraverso la dialettica che si instaura tra individualità e ambiente di apprendimento. Il risultato è un modello pluridimensionale in cui l'apprendimento è dato dall'incontro tra la sfera più legata alla pratica lavorativa fine a se stessa e quella dell'identità individuale. Lo stesso Billet (2010b: 73 - 76) rappresenta graficamente le dimensioni e i fattori individuati nel suo modello di apprendimento in ambito lavorativo, posizionando l'apprendimento attivo all'intersezione di due campi ellittici, l'uno relativo alle pratiche lavorative che, di fatto, corrisponde alla *affordance* del contesto e l'altro relativo alle conoscenze e motivazioni individuali (*agency*). In una forma differente, che cerca di sposare la teoria sistemica con quella manageriale della gestione d'impresa, anche Vicari (2007) propone una visione insiemistica in cui, pur essendo impresa ed individui logicamente irriducibili, si incontrano nell'intersezione tra le sfere proprie dell'azienda e quelle dell'individuo. È un incontro che non annulla le differenze tra i due sistemi, che rimangono ontologicamente distinti (Vicari 2007: 130 – 131), ma che definisce il terreno su cui i due sistemi si perturbano a vicenda (Ibid: 131). Aldilà delle similitudini nelle rappresentazioni grafiche e delle differenze nelle analisi specifiche, la consonanza tra questi quattro modelli testimonia di come per poter parlare di apprendimento sul posto di lavoro i poli da cui partire per definire un impianto analitico sono gli individui in carne ed ossa, con le loro storie personali, e il contesto all'interno del quale questi individui si trovano ad agire in una rete di relazioni e di rapporti di potere.

possibilità di prestazioni, ma come un potenza che diviene atto nel momento in cui viene ad operare nella concreta attività lavorativa e che è forgiata da tutti gli aspetti che hanno caratterizzato l'esistenza di un individuo.

Per *forza – lavoro* o *capacità di lavoro* intendiamo l'insieme delle attitudini fisiche e intellettuali che esistono nella corporeità, ossia nella personalità vivente di un uomo, e che egli mette in movimento ogni volta che produce valori d'uso di qualsiasi genere (Marx 1980a: 200).

Seguendo questa prospettiva, l'apprendimento sul posto di lavoro viene inteso come un apprendimento costante, nel senso che la forza – lavoro può essere potenzialmente “svilupata” informalmente ed in maniera - almeno teoricamente - infinita (Rikowski 2002: 17)⁵².

Infatti, sebbene l'apporto personale possa essere influenzato da ciò che l'individuo “porta con sé” come esperienze lavorative e non, come percorsi formativi e non, e dall'insieme di tutte quelle attitudini fisiche e mentali che compongono la personalità di un essere umano, questo apporto non è affatto statico, bensì è in relazione dinamica con il contesto di lavoro nel quale agisce e dal quale viene continuamente formato. L'ambiente lavorativo si connota pertanto come un vero e proprio spazio cognitivo.

1.3.3 Il contesto lavorativo come spazio cognitivo

Dichiarare che l'ambiente lavorativo si connota come un vero e proprio spazio cognitivo in cui le conoscenze di una molteplicità di attori sono messe in relazione dialettica tra di loro, significa - almeno in prima istanza - che l'ambiente lavorativo e quello dell'impresa⁵³ possono essere letti come contesti all'interno dei quali non solo le conoscenze esistenti vengono condivise, ma anche e soprattutto come un luogo in cui nuove conoscenze – sia a livello individuale che sistemico – sono create a partire da

52 Quale sia la modalità di formazione, ovvero se la forza lavoro autonomamente riesca a gestire i propri processi formativi o se li subisca è un tema che rimanda, almeno in superficie, ai rapporti di forza tra i produttori e a quelli di potere, simbolici o meno, che vengono a strutturarsi. Su questi temi i rimandi classici sono Bourdieu (1996, 2001 & 2002) e Bernstein (1975, 1990 & 1996). In forma differente, ma sempre indirizzata verso rapporti di potere e la loro critica cfr. Paulo Freire (2010).

53 Usiamo qui per la prima volta il termine *impresa* denotandolo come una sorta iponimo rispetto a quello di *ambiente lavorativo*.

quelle esistenti nei vari livelli di organizzazione e grazie alla dialettica che si instaura tra questi. In questo paragrafo ci concentreremo sui fattori che influenzano l'apprendimento individuale sul lavoro. Anche in questo caso, si tratta di una astrazione, perché metteremo l'accento solo su di un aspetto dell'apprendimento individuale. Tuttavia, a partire dal presupposto che tra ambiente lavorativo e apprendimento individuale e collettivo è presente una costante dialettica all'interno della quale di due poli possono arricchirsi, così come privarsi, mostreremo quali fattori possono influire nell'apprendimento di un individuo sul posto di lavoro⁵⁴.

Per cominciare a ragionare sopra le modalità di apprendimento individuale, il primo assunto è che ogni individuo si approccia ad un nuovo contesto portando con sé delle teorie implicite – ovvero delle visioni del mondo latamente intese che sono maturate nel corso della sua vita (Eraut, Hirsh 2007). Tali teorie possono essere maturate a partire dalla sua vita vissuta internamente all'impresa oppure esternamente ad essa e queste esperienze multistratificate condizionano e forgianno il suo modo di vedere il mondo (Vicari 2007: 130)⁵⁵. Inoltre, esse influenzano sotto molti punti di vista le modalità di interazione dell'individuo all'interno dell'organizzazione e non solo all'interno di questa, bensì in rapporto con la società in generale.

These theories are called implicit, because they are seldom explicitly stated by the knower but used by psychologists to explain his or her behavior. Those observed behave as if they believed the implicit theory imputed to them. The psychological explanation for the lack of explicitness is that such theories form part of the taken-for-granted world of the knower, their social reality (Eraut 2000: 122).

Le teorie implicite, che rimandano al vissuto dell'individuo e al suo modo di vedere il mondo e di approcciare la realtà, rappresentano paradigmi cognitivi che influenzano sotto molti punti di vista l'agire degli individui stessi, che sono chiamati ad interagire insieme ad altri individui per scopi che, almeno in prima istanza, oltrepassano i loro

54 In questa operazione diamo per associati i motivi che influiscono sulla maggiore o minore possibilità di apprendere sul posto di lavoro e che sono stati enucleati nelle pagine precedenti. Qui ci concentreremo, facendo astrazione da quanto detto in precedenza e dando per associato che i fattori già definiti sono sempre presenti e svolgono sempre un ruolo attivo, sull'interazione tra fattori ambientali, generazioni di routines e capacità di apprendimento.

55 Possono essere, in altre parole, chiamate ideologie, intendendo con questo termine una *Weltanschauung*, ovvero una concezione del mondo condivisa anche se non in maniera monolitica all'interno di un certo gruppo. Torneremo sull'argomento nel prossimo capitolo.

singoli paradigmi interpretativi. Ogni individuo entra in un determinato sistema portandosi dietro un insieme di conoscenze che gli derivano dalla propria formazione personale, così come da quella cultura diffusa di cui si è nutrito nella sua vita e che è rappresentata in tutta una serie di artefatti culturali che mediano la sua interazione con altri individui e con organizzazioni in senso lato⁵⁶.

A partire da questi presupposti che erano, sebbene in forma differente, già stati esplicitati nei paragrafi precedenti, è possibile individuare una serie di fattori che, all'interno dell'ambiente lavorativo, possono influenzare le forme di apprendimento. In particolar modo, è possibile rilevare una progressiva interiorizzazione dei processi lavorativi, correlata con la variabile tempo, così come mostra Eraut nelle sue analisi che interrelano i compiti svolti sul posto di lavoro con la variabile tempo, mostrando come tendenzialmente alcuni processi si routinizzano ed interiorizzano (Eraut & Hirsh 2007: 20). Detto in altri termini, rispetto alla progressiva permanenza su un certo posto di lavoro, la possibilità di sperimentare attivamente le modalità specifiche di lavoro, così come la possibilità di esperire specifiche attività da cui ricavare materiali su cui costruire conoscenza a partire da determinate teorie implicite può essere connotata come un aspetto formativo dell'ambiente lavorativo (Dewey 2009 & Vygotskij 2009). In questo senso, la variabile tempo gioca un ruolo fondamentale, soprattutto per quanto riguarda la dialettica tra interiorizzazione ed esteriorizzazione e i processi che a livello di acquisizione di conoscenza avvengono sul posto di lavoro. Infatti, il potenziale formativo proprio di un determinato posto di lavoro può essere individuato anche a partire dal tempo che un lavoratore può dedicare alla riflessione prima di affrontare un problema e alle modalità cognitive proprie del lavoratore in una certa situazione, ovvero ai modi in cui un lavoratore interagisce in maniera più o meno reattiva ed immediata rispetto ai compiti che gli si presentano. Tali modalità possono differire da lavoratore a lavoratore e da situazione a situazione: per esempio una modalità cognitiva che in una certa situazione può essere considerata di tipo reattivo\istantaneo in un'altra può essere considerata di tipo rapido\reattivo, ma non completamente routinizzata.

56 In realtà, dire che in individuo entra in un sistema di attività è un'astrazione, perché ogni individuo è immerso ed interagisce con un certo sistema di attività in ogni momento della propria vita. Quindi si può entrare in uno specifico sistema di attività, o meglio si può agire all'interno di uno specifico sistema di attività, ma di fatto si agisce sempre e comunque entro sistemi di attività.

Secondo la prospettiva analitica proposta da Eraut (2004: 259 – 261 & 2007: 406 – 408) il *continuum* temporale, relativo alle modalità cognitive e di azione, può essere suddiviso, ovviamente con un'operazione di astrazione perché i confini tra le varie partizioni sono estremamente labili ed indeterminati, in tre differenti segmenti i cui estremi sono rappresentati, da un lato, dalla modalità cognitiva istantanea che descrive comportamenti di routine ed, al massimo, è semi-conscia ma molto più spesso è inconscia e, dall'altro lato, dalla modalità cognitiva deliberativa e analitica caratterizzata dal pensiero riflessivo e dall'analisi conscia sia individuale, che all'interno di gruppi di lavoro e dunque interindividuale o collettiva. Nel mezzo a questi due estremi è possibile riscontrare una modalità reattiva, caratterizzata dalla semi routinizzazione dell'azione e dalla profonda consapevolezza delle azioni e delle procedure che si stanno eseguendo. Queste modalità, che sono state studiate da Eraut prendendo come casi empirici i lavoratori delle corsie ospedaliere, valgono, però, sia per lavori materiali che immateriali in cui il capitale di conoscenza gioca un ruolo fondamentale.

Type of Process	Mode of Cognition		
	Instant/Reflex	Rapid/Intuitive	Deliberative/Analytic
Assessment of the situation	Pattern recognition	Rapid interpretation	Prolonged diagnosis Review with discussions and/or analysis
Decision-making, single or serial	Instant response	Intuitive	Deliberative with some analysis or discussion
Overt actions or sequences of actions	Routinised action	Routines punctuated by rapid decisions	Planned actions with periodic progress reviews
Metacognition	Situational awareness	Implicit monitoring Short, reactive reflections	Conscious monitoring of thought and activity Reflection for learning

Fig 3: Interazione tra tempo, modalità cognitive e attività svolte (Fonte: Eraut 2007: 407).

I confini tra le tre modalità cognitive (*Instant/Reflex*, *Rapid/Intuitive*, *Deliberative/Analytic*) sono labili e soggetti a molteplici variabili ed in generale, con il passare del tempo, si assiste ad un fenomeno di progressiva routinizzazione di attività

che in precedenza cadevano sotto le altre modalità cognitive: processi che prima erano soggetti a riflessione conscia vengono progressivamente ad interiorizzarsi. D'altra parte, anche il fenomeno opposto è possibile, perché, soprattutto nei primi periodi di attività e stando in stretto contatto con lavoratori più esperti, lavoratori neo assunti tendono a riprodurre in maniera non consapevole routines che apprendono implicitamente da altri lavoratori e rispetto alle quali svilupperanno livelli di consapevolezza maggiore solo con il passare del tempo (Eraut 2007: 407)⁵⁷. Detto in altri termini, si può assistere ad una progressiva esteriorizzazione di processi che erano stati interiorizzati in forma inconscia attraverso l'imitazione di altri individui.

La dialettica tra routinizzazione e rottura delle routines non solo investe l'agire dei singoli individui, ma è parte integrante della dinamica evolutiva delle organizzazioni stesse e del loro modo di apprendere. La ripetizione di routines comporta che né i singoli, né l'organizzazione - in quanto tale - apprendano qualcosa, perché continuano ad utilizzare i medesimi schemi cognitivi che hanno usato in passato, senza che nessuna modificazione possa intervenire. Al contrario, la rottura di una routine o il cambio delle stesse comporta un incremento di conoscenza da parte dei singoli – che si trovano a fronteggiare nuove procedure – e dell'organizzazione in quanto tale che decide di farsi promotrice del cambiamento o perché viene costretta ad intraprendere procedure fino a quel momento non esperite (Vicari 2008: 58 – 59, Weik & Sutcliffe 2010)⁵⁸.

Tutti questi fattori e queste dinamiche combinate con le caratteristiche proprie del contesto lavorativo permettono di proporre una classificazione degli apprendimenti informali sul luogo di lavoro (Eraut & Hirsh 2007: 11 – 17), che rappresenta uno strumento euristico per la comprensione dei possibili ambiti e dei contenuti di apprendimento in ambiente lavorativo e delle possibili evoluzioni che tali apprendimenti possono avere.

57 Ovviamente anche Eraut considera tra i fattori che influenzano l'apprendimento il contesto lavorativo inteso nella sua specificità e arriva a dire che il contesto lavorativo fornisce una sorta di *imprinting* sui lavoratori neo assunti, nel senso che plasma l'impressione iniziale del lavoratore che poi sarà ben difficile, nel bene e nel male, modificare. Come si può vedere, le riflessioni di Eraut sull'interiorizzazione risentono di quelle vygotskiane sul medesimo tema.

58 Il ruolo delle routine e gli effetti provocati dalla loro rottura rimanda, almeno in parte, al ruolo - che può essere considerato positivo sotto certi aspetti - svolto dagli errori nell'apprendimento sia individuale, che collettivo o dell'organizzazione (cfr Bauer 2008, Hamsma et alii 2009 & Van Dyck et alii 2005). Inoltre, le riflessioni proposte sulle routines si muovono in consonanza con le riflessioni di Engeström circa l'apprendimento espansivo.

<p>Task Performance Speed and fluency Complexity of tasks and problems Range of skills required Communication with a wide range of people Collaborative work</p> <p>Awareness and Understanding Other people: colleagues, customers, managers, etc. Contexts and situations One's own organisation Problems and risks Priorities and strategic issues Value issues</p> <p>Personal Development Self evaluation Self management Handling emotions Building and sustaining relationships Disposition to attend to other perspectives Disposition to consult and work with others Disposition to learn and improve one's practice Accessing relevant knowledge and expertise Ability to learn from experience</p> <p>Working with Others Collaborative work Facilitating social relations Joint planning and problem solving Ability to engage in and promote mutual learning</p>	<p>Role Performance Prioritisation Range of responsibility Supporting other people's learning Leadership Accountability Supervisory role Delegation Handling ethical issues Coping with unexpected problems Crisis management Keeping up-to-date</p> <p>Knowledge of the Field Knowing the repertoire of practices Evidence of their effectiveness in particular contexts Using knowledge resources and networks Knowing what you need to know Making practices more explicit Conceptual and theoretical thinking Use of evidence and argument Writing appropriate documents</p> <p>Decision Making and Problem Solving When to seek expert help Dealing with complexity Group decision making Problem analysis Formulating and evaluating options Managing the process within an appropriate timescale Decision making under pressure</p> <p>Judgement Quality of performance, output and outcomes Priorities Value issues Levels of risk</p>
--	--

Fig 4: Quadro euristico delle possibili traiettorie di apprendimento (Fonte: Eraut, Hirsh 2007: 16).

Per concludere, da quanto detto in precedenza, il contesto lavorativo può essere considerato come un ambiente che genera apprendimento e in cui gli individui entrano con i propri schemi cognitivi i quali si trovano ad interagire con gli schemi cognitivi degli altri individui e con i fattori contestuali, materiali ed immateriali, che producono essi stessi apprendimento e sono frutto essi medesimi della cultura e della conoscenza di quel determinato posto di lavoro⁵⁹. Pertanto, non è fuori luogo parlare di un vero e proprio dispositivo pedagogico, costituito dall'ambiente lavorativo e dai flussi di

⁵⁹ Vicari (2008: 56 - 58) con una terminologia differente da quella della scuola storico – sociale, che parla di artefatti, definisce questi fattori, materiali e simbolici, *contenitori di conoscenza* e ne fornisce un prima classificazione di carattere estremamente generale.

conoscenza che in esso si dipanano, ma anche dalle relazioni di potere esplicite ed implicite in cui gli individui sono immersi, così come da tutte quelle norme esplicite, ma soprattutto implicite, che negli anni si sono accumulate divenendo una sorta di *seconda natura* (Bernstein 1975: 116 – 139). Tale dispositivo si manifesta in una serie di pratiche pedagogiche che possono essere più o meno manifeste, ma che, di fatto, influenzeranno, sebbene in forma non meccanicistica, la creazione delle identità personali e collettive.

1.4 Conclusioni

Il presente capitolo si era aperto con un trattazione generale dei sistemi di attività. La scelta di introdurre e trattare questi concetti ci ha permesso di affrontare le questioni relative all'apprendimento sul luogo di lavoro, considerando le dinamiche proprie di questo ambiente a partire dalla prospettiva della teoria dell'azione. Inoltre, ci ha consentito di seguire una logica che, mano a mano che si dipanava l'argomentazione, aggiungeva tasselli al quadro originario, che tuttavia restava l'impalcatura teorica di sfondo a cui fare continuamente riferimento e su cui i nuovi elementi andavano a incastonarsi. Procedendo lungo questo corso che, dal quadro teorico astratto, ci ha portato di volta in volta verso la focalizzazione di aspetti più puntuali e concreti, abbiamo cercato di mettere in evidenza alcuni degli aspetti che caratterizzano le dinamiche proprie del contesto lavorativo e come esso possa essere inteso come un vero e proprio spazio cognitivo all'interno del quale agiscono una molteplicità di variabili, soggettive ed intersoggettive, che possono facilitare come rendere più difficoltoso l'apprendimento stesso.

Il percorso fatto fino a questo momento ci lascia un quadro teorico entro il quale il contesto lavorativo è stato definito come una dimensione multistratificata che fornisce elementi su cui gli individui agiscono creando nuova conoscenza o innestando dinamiche private delle proprie conoscenze e/o delle proprie identità. In particolar modo, il ruolo degli artefatti nella mediazione tra il soggetto che agisce e l'oggetto, rappresenta un passaggio fondamentale per poter comprendere come la cultura si produca e si riproduca e con essa un determinato assetto di potere e un particolare

congegno pedagogico. Tra gli aspetti più specifici che abbiamo messo in evidenza, oltre a quelli di sfondo e che riprenderemo in seguito come la divisione del lavoro o la cultura di un determinato ambiente, ci siamo concentrati sul rapporto dialettico tra ciò che il contesto lavorativo può offrire e come gli individui possano attivamente agire per fruire delle possibilità offerte loro o di come possano cambiare gli aspetti problematici che incontrano. È un rapporto complesso che, come abbiamo mostrato, risente di una molteplicità di fattori che non riguardano solamente la dinamica puntuale soggetto - ambiente, ma che rimandano alla costruzione dell'identità degli individui, su cui influiscono una pluralità di fattori, quali il percorso di vita, così come le aspirazioni di carriera e molti altri aspetti della vita quotidiana che concorrono, insieme alla cultura diffusa, a formare la personalità di un individuo.

L'altro aspetto saliente che abbiamo sottolineato riguarda l'influenza che il fattore tempo ha sugli stili cognitivi. Ci siamo serviti degli studi di Eraut che mette in diretta relazione tempo e stile cognitivo e arriva a proporre una sorta di quadro di riferimento euristico dei possibili apprendimenti sul posto di lavoro. Quello che è emerso è la costante dialettica tra interiorizzazione ed esteriorizzazione che viene a definirsi e continuamente a ridefinirsi nel rapporto complesso con l'ambiente in cui ci troviamo ad agire. La routinizzazione di certe attività, così come la rottura di routines rappresentano elementi importanti, da considerare sotto il profilo cognitivo e non solamente organizzativo, perché indicano un maggiore o minore grado di interiorizzazione oppure testimoniano il ruolo che un certa operazione ricopre all'interno dell'azione svolta.

In ogni caso, quello che è emerso da questo percorso è come sia impossibile pensare individuo e contesto come elementi separati tra di loro e che non si influenzano a vicenda; nello stesso tempo è apparso chiaro il ruolo che tutta una serie di artefatti, materiali o meno, svolgono nella riproduzione delle conoscenze e nel tramandare questi dispositivi pedagogici manifesti o invisibili. Questi contenitori di conoscenza che per quanto riguarda il contesto lavorativo possono riguardare il capitale fisico, così come le strutture organizzative, gli individui, le relazioni interpersonali e le routines e che possono essere declinati secondo una pluralità di prospettive, rappresentano nella loro totalità la cultura materiale e immateriale di un ambiente di lavoro e attraverso di loro si esprimono i flussi di conoscenza dell'azienda ad un determinato livello della sua

evoluzione. Essi si pongono come sintesi della cultura passata e presente non solo di una specifica azienda, ma più in generale di una specifica forma di organizzazione della società (Vicari 2008: 58 – 60).

In queste pagine abbiamo parlato più volte, prendendo come riferimenti teorici principalmente le analisi di Basil Bernstein (1990 & 1996), di dispositivo pedagogico senza, però, entrare mai nello specifico di questo congegno, così come spesso sono state citate le pedagogie implicite che tuttavia non sono state affrontate concettualmente in maniera analitica. Nel prossimo capitolo, cominceremo la nostra analisi a partire da questi due concetti cercando di definirli, mentre il passo successivo, sempre rispondendo alla logica di muoversi dall'astratto verso il concreto, sarà quello di affrontare le tematiche proposte declinandole secondo una prospettiva di azione formativa e pedagogica. Cominceremo, in altre parole, a dare sostanza a quella che nelle pagine precedenti è stata definita pedagogia del lavoro.

2. *L'AZIONE FORMATIVA ALL'INTERNO DELLE ORGANIZZAZIONI*

2.1 *Premessa*

Dopo aver, nel precedente capitolo, calato la nostra ricerca all'interno del quadro teorico delle teorie dell'attività e dopo aver proposto alcune riflessioni circa il concetto di lavoro e di *workplace learning*, nel presente capitolo forniremo ancora alcune nozioni teoriche di sfondo e, a partire dalla seconda parte, cercheremo di declinare questo quadro teorico per un caso specifico come quello della formazione aziendale.

Pertanto, la prima parte del capitolo si concentrerà essenzialmente sui concetti di dispositivo pedagogico, sulle regole che ne definiscono il funzionamento e sui concetti di pedagogie visibili ed invisibili, così come su quelle di controllo simbolico. Per fare questo ci appoggeremo principalmente, ma non solo, sulle analisi svolte da Basil Bernstein a proposito di questo concetto; cercheremo altresì di introdurre a partire dalla questione del controllo simbolico il concetto di linguaggio nella sua natura produttiva e perciò lo avvicineremo a quello di lavoro. Questo quadro di sfondo, verrà declinato, nella seconda parte, in chiave pedagogica a partire dalla definizione di azione formativa. Nello specifico, declineremo questi concetti e in particolar modo quello di dispositivo pedagogico per il caso aziendale e, appoggiandoci sulle riflessioni di Federighi (2009), cercheremo di mostrare quale siano le dimensioni che costituiscono il dispositivo

formativo aziendale.

Infine, nell'ultima parte del capitolo, entrando più nello specifico del mondo aziendale, forniremo alcune caratteristiche di uno specifico settore della popolazione lavorativa ovvero quella dei talenti, cercando di fornire una definizione di che cosa si intenda per talento in azienda e mostrando alcuni strumenti che le aziende usano per attrarre, mantenere e sviluppare al massimo i propri talenti. In questa ottica, l'ultimo argomento trattato sarà quello del colloquio in azienda finalizzato alla promozione dei talenti stessi.

Come il precedente capitolo, anche questo segue una logica che dalle questioni più astratte e di sfondo si muove verso quelle più puntuali e circoscritte. In particolare, nella stesura sono state fatte alcune scelte di fondo. Infatti, gli argomenti relativi all'azienda sono stati trattati con un taglio particolare, vale a dire avendo in mente la tipologia di studio empirico di questo lavoro. Per questo motivo si è scelto di parlare solo di una parte della popolazione lavorativa, tralasciando volutamente le altre. Alla stessa maniera, la trattazione dei colloqui in azienda è stata affrontata non per essere esaustiva di questo argomento, ma per fornire un quadro di riferimento che permetta di orientarsi all'interno del concreto caso empirico di studio.

2.2 Il dispositivo pedagogico all'interno dell'organizzazione

In questo paragrafo cercheremo di affrontare il tema del dispositivo pedagogico in generale. In prima battuta, possiamo definire un dispositivo pedagogico una serie di norme e condizionamenti, espliciti ed impliciti, che formano il comportamento dell'individuo e il suo essere in società e/o in un determinato ambiente sociale. Seguendo quanto proposto da Basil Bernstein è possibile definire il dispositivo pedagogico come «a device for translating power relations into discourses of symbolic control and for translating discourses of symbolic control into power relations» (1990: 205).

Per quanto riguarda il dispositivo pedagogico all'interno di qualsiasi organizzazione è possibile distinguere, almeno a nostro avviso, tra due distinte tipologie di dispositivo:

una esplicita ed una implicita. Ovviamente, è una partizione che regge solo “sulla carta”, mentre nella realtà le differenti modalità di dispositivo sono interrelate costantemente e i concreti dispositivi saranno sempre dispositivi spuri in cui le due differenti tipologie si fondono dando vita alle concrete pratiche formative di un determinato ambiente sociale. I due concetti si pongono pertanto come idee prototipiche agli estremi di un *continuum* all'interno del quale si realizza la concreta pratica pedagogica.

In ogni caso ed in maniera molto schematica, possiamo definire come dispositivo pedagogico *esplicito* l'insieme degli interventi, di vario tipo, che sono messi in atto da una intenzionalità educativa - intesa in senso lato - e che sono esplicitamente riconoscibili come tali e finalizzati alla creazione di una soggettività individuale. Intendiamo invece con l'espressione dispositivo pedagogico *implicito* l'insieme dei condizionamenti che non sono direttamente riconoscibili come finalizzati alla creazione di una soggettività, ma che tuttavia fungono come creatori di soggettività individuali e collettive, pur non risultando in superficie riconoscibili come tali. Si tratta di regole implicite, modi di pensare, modi di riprodurre le comunità latamente intese, rapporti di potere impliciti, ruoli interpretati e molto altro che vengono intesi come essere *naturali*, mentre sono frutto di un determinato sviluppo storico sociale e come tali influiscono sulla creazione delle nostre soggettività. Tenzialmente, assumiamo questo ultimo tipo di dispositivo come quello che in forma più anonima e, però, più profonda indirizza lo sviluppo e l'applicazione di un dispositivo pedagogico esplicito⁶⁰. Usando altre parole, è la *Weltanschauung*, la concezione sociale del mondo in cui viviamo e in cui operiamo che funge da motore profondo per le scelte pedagogiche esplicite. Tuttavia, anche in questo caso, il quadro è complesso, perché la nostra concezione del mondo – intendendo con questo termine la concezione del contesto in cui operiamo e non la nostra come singoli individui - è influenzata e in qualche modo in parte condizionata e definita da fattori esterni. Si tratta pertanto di una questione ideologica, intendendo con il termine ideologia una determinata progettazione sociale che, come tale, è multi-

60 I dispositivi pedagogici impliciti ed espliciti vanno di pari passo con i concetti di pedagogia implicita ed esplicita che possono essere definite in prima battuta come un sistema di conoscenze e di strumenti (dispositivi appunto) che sono conosciuti solamente dal formatore e che, in qualche maniera, vengono trasmessi al formato senza svelarne la loro presenza (Magagnez 2013). Torneremo nel paragrafo 2.2.2 su questa distinzione.

stratificata e risente di una molteplicità di fattori. A scanso di equivoci, è bene precisare che in questa sede con il termine ideologia intendiamo una determinata concezione del “mondo”, una serie di credenze fondamentali proprie di un gruppo sociale (Van Dijk 2003: 23) ed un *set* di strumenti atti alla realizzazione di questa concezione. In tale senso, ogni ideologia ha un ambito più esteso di una *Weltanschauung* nel senso che, oltre ad essere una concezione di un determinato sistema, presenta anche tutti gli strumenti espliciti ed impliciti perché questo sistema possa essere messo in pratica e realizzato⁶¹.

Dovendo declinare queste suggestioni per quanto riguarda l'ambiente aziendale, occorrerà, almeno schematicamente, fare una ricognizione dei fattori che determinano i dispositivi impliciti, assumendo che quelli espliciti sono di più facile rilevazione, sebbene, come abbiamo detto, di minore incisività, perché in qualche forma rappresentano un prolungamento di quei dispositivi profondi che rappresentano il vero *modus cogitandi et operandi* di un'organizzazione.

All'interno di un'organizzazione industriale la punta dell'iceberg del dispositivo pedagogico individuale è rappresentata dal *Piano Formativo Individuale* (PFI) che è il prodotto conclusivo di una ricognizione circa i bisogni formativi e che rappresenta in forma esplicita l'impianto pedagogico visibile e la base su cui costruire le future azioni di formazione pedagogica⁶². Schematizzando, il processo che porta alla definizione del PFI può essere visto cominciare con la ONA (*Organizational Needs Analysis*) ovvero l'analisi dei bisogni di una determinata organizzazione, per poi passare attraverso una analisi dei bisogni degli individui (TNA – *Training Needs Analysis*). Ovviamente, la rilevazione dei bisogni individuali è indirizzata a colmare eventuali “mancanze” nelle abilità possedute dal lavoratore per il soddisfacimento dei bisogni propri dell'organizzazione. In questo senso, tra le due operazioni metodologiche, è ipotizzabile,

61 Anche in questo caso la questione dell'ideologia, almeno per come la intendiamo in questo scritto, si intreccia indissolubilmente con i concetti di dispositivo pedagogico e di pedagogie implicite ed esplicite, nonché con quello di dispositivo e controllo simbolico. Sui temi dell'ideologia e sulle sue definizioni e delimitazioni dal punto di vista teorico cfr. Rossi – Landi (1978), Mazzone (1981), Therborn (1980), Van Dijk (1997 & 2003) solo per citare alcuni dei possibili approcci.

62 Naturalmente, il PFI non è sempre previsto e solo certi tipi di organizzazione aziendale prevedono percorsi che strutturino, per una determinata porzione della popolazione dei dipendenti – normalmente i talenti e/o fasce medio-alte della popolazione stessa – percorsi che sfocino nella definizione di piani individualizzati di formazione, sebbene all'interno di una gamma non finita di opportunità, spesso formalizzate attraverso un albero dei saperi aziendali, ovvero una batteria divisa per classi di possibili ambiti di intervento formativo e di possibili macro attività.

come ulteriore strumento di analisi, una ricognizione circa i bisogni formativi propri dell'azienda (OTNA - *Organizational Training Needs Analysis*), ovvero una analisi dei bisogni di formazione che necessita una organizzazione determinata per colmare i *gaps* messi in evidenza con il processo di analisi dei bisogni generali (ONA). Detto in altre parole, la ricognizione dei bisogni propri di una organizzazione e la rilevazione dei bisogni formativi individuali finalizzati a mettere in grado l'organizzazione di soddisfare tali bisogni sono messe in relazione dalla rilevazione dei bisogni formativi dell'organizzazione stessa. I tre passaggi sono quindi interrelati e possono essere gerarchizzati secondo una logica che va dal più generale ed oggettivo (la ONA) al più particolare e soggettivo (la TNA), con la OTNA che funge da anello di collegamento tra le due operazioni⁶³.

Questa parentesi, fatta sulle modalità di rilevazione dei bisogni in azienda, ci ha permesso di aprire una prima finestra su un modello di organizzazione specifica che è quello aziendale e che in questa sede è considerato come un caso particolare che risponde alle medesime regole generali di altre organizzazioni e a cui possono essere applicate, in forma dialettica e non schematica, gli strumenti concettuali che mutuiamo dalle riflessioni di Basil Bernstein circa la struttura dei dispositivi pedagogici. Nei paragrafi che seguono pertanto cercheremo di esplicitare quali siano le regole tendenziali che definiscono il sistema pedagogico complessivo, mostrando altresì quali tratti appartengano alle pedagogie invisibili e quali alle pedagogie visibili, per poi analizzare come questo impianto complesso contribuisca alla produzione e riproduzione del *corpus collectivum* in ambito aziendale. Si tratta, pertanto di analizzare i differenti piani che in forma composita concorrono a definire il dispositivo pedagogico in ambito aziendale, cominciando a delineare le regole che ne costituiscono l'impalcatura generale e che tendenzialmente ne delineano la *forma di movimento*, per poi vedere quali dispositivi siano visibili in prima istanza e quali invece agiscano in forma invisibile, ma più profonda. Infine, si cercherà di mostrare come la forma composita di tutti questi aspetti concorra alla produzione e alla riproduzione di un certo assetto societario e pedagogico, che tuttavia rimane sempre aperto alle perturbazioni e al cambiamento.

63 Per quanto riguarda la OTNA si rimanda alle analisi proposte da Francesca Torlone che definisce e struttura *ex novo* questo passaggio teorico/metodologico all'interno della dinamica di formazione aziendale (cfr. Torlone 2013: 56 - 68).

2.2.1 Regole tendenziali e definitorie del dispositivo pedagogico

Cercheremo in questa parte, seguendo le analisi di Basil Bernstein, di definire, sebbene in maniera sommaria, le regole che concorrono a costruire l'impalcatura del dispositivo pedagogico di qualsiasi ambiente sociale e per ciò stesso anche di quello aziendale. Si tratta in questa sede di distinguere l'acquisizione del sapere e il sapere acquisito dal dispositivo che rende possibile tale acquisizione, vale a dire dai processi di comunicazione e trasmissione che rendono e/o hanno reso possibile tale trasmissione e di rendere esplicite le leggi tendenziali che determinano tale dispositivo. L'attenzione va posta pertanto sul concetto di dispositivo e sul suo funzionamento come motore profondo in grado di distribuire la possibilità o meno di accedere ad esperienze formative e quindi come strumento in grado di determinare l'accesso o meno ai processi formativi da parte del pubblico. La questione che deve essere affrontata è pertanto quella relativa alle condizioni in cui la conoscenza si forma attraverso l'esperienza e le norme che regolano tale formazione in un contesto determinato (Federighi 1996: 48). In questo senso le teorie della riproduzione sociale, così come sono state proposte da Bourdieu e dalla sua "scuola", rappresentano un utile strumento per indagare i processi che si generano tra differenti campi (ad esempio, per ciò che concerne la discriminazione di razza, di sesso, la distinzione tra i ceti e le classi tra i molti altri), ma debbono qui essere integrate attraverso l'indagine dei meccanismi interni che costituiscono il funzionamento di tali campi, ovvero mettendo in evidenza i rapporti di potere, le regole che distribuiscono e definiscono le relazioni di potere e le forme simboliche interne ad un certo campo che ne mediano il funzionamento. Continuiamo comunque ad utilizzare il concetto di campo così come definito da Bourdieu, ovvero uno spazio strutturato di posizioni «dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leur occupants» (2002: 113). Sebbene ogni campo abbia leggi specifiche che lo definiscono, è altresì vero che le regole generali sono invarianti ed in particolar modo Bourdieu

riscontra la principale invarianza nel fatto che ogni campo rappresenta uno stato dell'attuale rapporto di forza che deriva dalla lotta dei protagonisti del campo stesso.

La structure du champ est un *état* du rapport de force entre les agents ou les institutions engagé dans la lutte ou, si l'on préfère, de la distribution du capital spécifique qui, accumulé au cours de luttes antérieures, oriente les stratégies ultérieures (2002: 114).

Come è possibile comprendere anche da questa definizione iniziale del concetto di campo, l'attenzione è posta principalmente sopra i rapporti di forza e le dinamiche interne al campo stesso e sulle invarianze del medesimo. Tuttavia, per i nostri scopi è preferibile non fermarci solamente a queste analisi, ma enucleare le leggi interne che definiscono la produzione e la trasmissione del sapere all'interno di ogni organismo societario. In altre parole, si tratta principalmente di distinguere il sapere che viene acquisito o che è stato acquisto dal dispositivo che rende possibile e regola questa acquisizione, ovvero concentrare l'attenzione sul dispositivo che regola la distribuzione delle esperienze, poiché è tale dispositivo che possiede un potere determinante sulle esperienze e sui processi formativi (Federighi 1996: 49).

La teoria della trasmissione culturale, così come è stata articolata da Bernstein, ci sembra, per questo scopo specifico, uno strumento idoneo per evidenziare i meccanismi interni che regolano la produzione, l'accesso e la trasmissione, nonché la riproduzione, dei saperi. Secondo la prospettiva che seguiamo e che decliniamo per un caso particolare, ovvero quello della formazione, creazione e trasmissione di sapere in azienda e focalizzata su una certa popolazione di lavoratori e con determinate caratteristiche, tale impianto risulta funzionale a palesare le condizioni di fondo in cui si producono e si distribuiscono le possibilità di apprendimento. Questo quadro analitico aiuta ad esplicitare la dimensione educativa di una molteplicità di esperienze formative, siano esse inserite all'interno di sistemi educativi formali, sia nelle esperienze che si producono nella vita quotidiana e, per quanto ci riguarda, in ambito lavorativo (Federighi 2009: 136 - 137).

Tornando a quanto accennavamo all'inizio del paragrafo, lo scopo è quello di evidenziare quali siano le leggi che tendenzialmente definiscono il dispositivo pedagogico\formativo. Secondo le analisi di Bernstein tale dispositivo è caratterizzato al

proprio interno da tre ordini di regole che si relazionano tra di loro in maniera gerarchica: regole distributive, di ricontestualizzazione e di valutazione. È la dialettica tra queste regole, sebbene subordinata alla gerarchizzazione delle stesse, che crea lo spazio del dispositivo e della pratica pedagogica, così come rende possibile l'accesso, la distribuzione e la ricezione del sapere, ovvero il dispositivo creato dall'interazione di questi tre tipi di regole permette di descrivere la dimensione formativa di ogni situazione, definendone le dinamiche che permettono la produzione, la trasmissione e la ricezione dei saperi e i soggetti che producono, trasmettono e ricevono tali saperi⁶⁴. Ora, entrando nelle particolarità delle singole regole, la *regola distributiva* è quella che definisce cosa e secondo quali condizioni può essere conosciuto. Bernstein istituisce una distinzione tra ciò che è pensabile (*Thinkable*) e ciò che non è pensabile (*Unthinkable*), vale a dire tra ciò che è già stato prodotto e socializzabile e ciò che è probabile, necessita di essere prodotto ed è potenzialmente foriero di processi trasformativi e soprattutto che deve essere distribuito secondo determinati criteri.

Distributive rule distinguish between two different classes of knowledge that I will argue are necessarily available in all societies. I believe that these two classes of knowledge are intrinsic to language itself; it is the very nature of language that makes the two classes of knowledge possible: I will term them the *Thinkable* class and the *Unthinkable* class.

Thus, in all societies are at least two basic classes of knowledge; one class of knowledge that is *esoteric* and other that is mundane. There is the *knowledge of the other* and there is *the otherness of knowledge*. There is the knowledge of how it is (the knowledge of possible), as against the possibility of the impossible (Bernstein 1996: 28 – 29).

Questa distinzione è propria di ogni società e si riscontra nella differenza tra una conoscenza esoterica e una mondana; la separazione tra queste due classi di conoscenza è relativa e varia da periodo a periodo, cosicché ciò che in una determinata epoca era considerato esoterico in un'altra epoca potrà considerarsi come mondano e socializzabile. È l'impianto delle regole distributive che istituisce la distinzione tra ciò

⁶⁴ Anticipando alcune riflessioni che svilupperemo parzialmente in seguito nel paragrafo, riportiamo un parallelo che Bernstein, seguendo le riflessioni di Max Weber sulla religione, istituisce tra il campo religioso e quello pedagogico. La gerarchia del campo religioso è costituita dai profeti, dai sacerdoti e dai laici. Ognuna di queste figure può occupare una sola posizione per volta: i profeti non possono essere sacerdoti e viceversa e i laici non possono essere entrambe le figure religiose. In parallelo, il campo pedagogico è costituito dai produttori di conoscenza, dai riproduttori e trasmettitori della stessa e da coloro che ricevono la conoscenza, così come è stata prodotta e ricontestualizzata dagli altri attori (Bernstein 1996: 36 – 37).

che può essere pensato in una determinata epoca e ciò che rimane impensabile e dunque esoterico e, come diretta conseguenza, chi può avere accesso al sapere esoterico e chi no.

La seconda tipologia di regole individuate da Bernstein è costituita dalle *regole di ricontestualizzazione*, ovvero le regole che costituiscono il discorso formativo e definiscono come il discorso istruzionale (legato alle abilità specialistiche) sia inserito in quello regolativo, proprio dell'ordine morale. Il processo di acquisizione di conoscenza e di competenze viene sempre ad innestarsi su un discorso regolativo che è sempre dominante e nel quale viene ricontestualizzato all'interno di un ordine e di una serie di relazioni ed identità preesistenti e prestabilite che costituiscono il discorso pedagogico.

Pedagogic discourse is a recontextualising principle. Pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order. In this sense, pedagogic discourse can never be identified with any of the discourses it has recontextualised.

We can now say that pedagogic discourse is generated by recontextualising discourse, in the same way that we said distributive rules translate, in sociological terms, into fields of production of knowledge with their own rules of access. The recontextualising principle creates recontextualising fields, it creates agents with recontextualising functions. The recontextualising functions then become the means whereby a specific pedagogic discourse is created. Formally, we move from a recontextualising principle to a recontextualising field with agents with practising ideologies (Bernstein 1996: 33).

Pertanto, la ricontestualizzazione costituisce il pensabile ovvero la conoscenza ufficiale, così come è stata inquadrata e strutturata dal discorso pedagogico. È l'ambito in cui maggiormente agisce l'ideologia intesa come concezione del mondo all'interno della quale i soggetti si trovano ad agire e vengono formati. Le procedure di ricontestualizzazione istituiscono una mediazione dei saperi originari, astraendoli dalla loro base di sociale di produzione e dai rapporti di potere.

In general the recontextualising process governing the movements of discourse from the site of its production or effectivity to its position within pedagogic discourse neutralizes, by abstracting the power relations of, the original social context. (Bernstein 1990: 216).

Nello specifico, Bernstein individua due campi di ricontestualizzazione del sapere:

1) L'*Official Recontextualising Field* (ORF) che è il campo in cui domina la presenza dello stato o di organismi sovranazionali e che è finalizzato alla creazione del discorso pedagogico ufficiale;

2) Il *Pedagogic Recontextualising Field* (PRF) costituito da pedagoghi, specialisti della formazione, dipartimenti di ricerca pubblici e privati di diverso titolo, riviste specializzate etc. e che si caratterizza per la propria tensione all'autonomia rispetto all'ORF.

Quindi se è vero che l'ORF riproduce il sapere ufficiale e le pratiche pedagogiche “ortodosse” rispetto ad un determinato assetto socio-culturale, è altrettanto vero che il PRF è caratterizzato da una tensione intrinseca all'autonomia rispetto al primo campo. È dunque nella dialettica tra questi due campi che si definisce la possibilità e il livello di possibilità di una proposta pedagogica tendenzialmente autonoma rispetto al sapere ufficiale. Laddove l'ORF è egemone o è il solo campo di produzione del discorso pedagogico, la possibilità di produrre prospettive pedagogiche autonome è estremamente limitata, se non del tutto nulla.

Per il momento il quadro proposto da Bernstein si è articolato secondo due livelli compositi. Un primo livello, determinato dai rapporti di potere (di forza), che definisce l'accesso o meno alle conoscenze, che è caratterizzato dal predominio delle leggi di distribuzione, e che definisce tendenzialmente la possibilità o meno di accedere alle conoscenze. Tale dominio è quello che, in qualche forma, plasma anche i successivi, perché definisce ciò che può essere pensato e chi può pensarlo e, soprattutto, determina chi può avere accesso a ciò che non è pensabile, vale a dire il sapere esoterico proprio solo di una parte. È a questo livello, pertanto, che vengono a definirsi i tratti generali – pensabili e mondani ed impensabili ed esoterici – della conoscenza di un determinato *corpus collectivum*, di una determinata organizzazione⁶⁵. Il secondo livello è quello

⁶⁵ Con il termine *corpus collectivum* intendiamo significare quello che in Bourdieu è nominato come *Champ* ed in Wittgenstein come *SprachSpiel* ovvero un ambiente caratterizzato da determinate regole che sono condivise e che plasmano l'ambiente stesso e la possibilità di comportamento dei suoi soggetti. Allo stesso tempo, però, intendiamo questo concetto come permeabile dall'esterno, vale a dire influenzabile e sottoposto al condizionamento di livelli superiori di organizzazione. Si tratta pertanto di intendere i livelli di mediazione a cui è sottoposto qualsiasi *campo*, evidenziandone le regole interne e riportandolo nella sua totalità ai livelli superiori di cui è parte.

della ricontestualizzazione e della costruzione del discorso pedagogico, ovvero il livello in cui i saperi vengono tradotti in discorsi pedagogici per poter essere socializzati e creare i differenti campi di trasmissione del sapere. La produzione di sapere viene tradotta – ricontestualizzata appunto – per poter essere resa trasmissibile⁶⁶.

I primi due livelli individuati da Bernstein sono pertanto quello della differente distribuzione e del differente accesso ai saperi e quello della loro ricontestualizzazione, ovvero della loro “traduzione” in forma pedagogica, in forma di discorso pedagogico. La terza tipologia di regole individuate da Bernstein sono le *regole valutative*. È a questo livello che si condensa l'intero dispositivo pedagogico, attraverso i criteri che rendono possibile o meno la validazione di un certo *corpus* di conoscenze. È in questa sede che il discorso pedagogico assume una forma puntuale divenendo pratica pedagogica. Le regole valutative ricollocano il discorso pedagogico nel tempo e nello spazio, ridefinendolo come pratica pedagogica concreta e puntuale. Esse costruiscono il «testo», ovvero il discorso generale, e lo trasformano in contenuti specifici che debbono essere declinati secondo la prospettiva del tempo (con la segmentazione in ere, periodi e tempi definiti) e dello spazio (contesti specifici in cui si agisce). Ogni discorso pedagogico segmenta il tempo e lo spazio inserendo il processo formativo all'interno di un contesto specifico costituito da regole, culture ed ideologie precipue.

Text is transformed into a specific content, and space will be transformed into a specific context. It is important from this point of view to understand that behind this more obvious real level stands the abstract first level (Bernstein 1996: 35).

Lo spazio fisico si determina pertanto come contesto educativo all'interno di una rete di regole determinate e che costituiscono la possibilità di agire o meno all'interno di

Ogni gioco linguistico è, in qualche maniera, influenzato non solo dalle proprie regole interne, ma anche dalla evoluzione storico sociale che lo circonda. Ogni regola, essendo *de facto* una costruzione umana, è in qualche maniera la concretizzazione di uno sviluppo e di una determinata tendenza nell'evoluzione umana e pertanto è normativa, ma anche soggetta a possibili contestazioni o riposizionamenti.

⁶⁶ In questo senso, la conoscenza della scienza fisica è una cosa, mentre la sua ricontestualizzazione, ovvero la traduzione, ridislocazione che se ne fa producendo e trasmettendo i saperi condivisi della fisica è cosa altra, o meglio è derivata, ricontestualizzata a partire da questa prima. Ad esempio la volgarizzazione, intesa come resa popolare ed accessibile potenzialmente a tutti di un sapere specialistico, rappresenta appunto una forma di ricontestualizzazione e di creazione di un determinato discorso pedagogico.

quello spazio. È nella declinazione secondo gli assi dello spazio e del tempo che il discorso pedagogico si concretizza in pratica pedagogico\formativa. Tuttavia, ciò è possibile solo perché dietro questa pratica concreta esiste il livello più astratto e generale del “discorso pedagogico” che definisce la pratica concreta.

Quello proposto da Bernstein è un processo che dal più generale, ovvero dal maggiormente astratto, per tappe successive si volge a definire i tratti concreti della riproduzione e trasmissione del sapere. Le regole valutative, perciò, rappresentano la concretizzazione di tutto il dispositivo pedagogico, rappresentano la punta dell'iceberg dell'intero processo e sono la forma ultima dell'intero dispositivo pedagogico. Se le regole distributive ne costituiscono il motore profondo e le regole di ricontestualizzazione agiscono per rendere fruibile, a certe condizioni, il sapere, le regole valutative sono quelle che concretamente inquadrano la fruizione di tale sapere, specificandolo secondo il tempo (ere, anni accademici, periodi di formazione definiti, etc) e lo spazio (luoghi della formazione latamente intesi, siano essi formali che informali). Alla fine, quello che ne deriva è un modello di trasmissione ed acquisizione dei saperi di un determinato *corpus collectivum*.

We can transform age, content, context, to the level of social relation of pedagogic practice and the crucial features of the communications. Ages is transformed into acquisition. Content is transformed into evaluation. Context is transformed into transmission (Bernstein 1996: 36).

Per iniziare a tirare le fila possiamo affermare, seguendo Bernstein, che le tre dimensioni individuate sono quella dei produttori di conoscenza (materiale, culturale e simbolica), dei riproduttori e di coloro che acquisiscono le conoscenze prodotte⁶⁷.

Bernstein istituisce, un parallelo mutuato da Max Weber (2013), tra il campo religioso e quello pedagogico. Il campo religioso è costituito da tre differenti tipologie di attori che stanno tra di loro in posizioni in apparenza estremamente differenti, sebbene esse siano complementari tra di loro e si connotino per i rapporti di connessione e opposizione intrinseci: i profeti, i religiosi e i laici. Ognuna di queste figure può

⁶⁷ Parlando di conoscenza materiale intendiamo riferirci alla produzione di prodotti; essi si connotano come prodotti culturali in quanto rappresentano, come intendeva Marx la concretizzazione dello sviluppo della scienza umana in un prodotto. Le macchine, ad esempio nella concezione di Marx, rappresentano la realizzazione fenomenica di un certo sviluppo all'interno di un determinato assetto societario.

occupare un ruolo e solo un ruolo alla volta. Le tre differenti figure a cui Bernstein attribuisce un ruolo analogo nel campo pedagogico sono i produttori di conoscenza (*producers*), i riproduttori, trasmettitori di conoscenza (*reproducers*) e coloro che acquisiscono queste conoscenze (*acquirers*).

The “prophets” are the producers of knowledge, the “priests” are the recontextualisers or the reproducers, and the laity are the acquirers (Bernstein 1996: 37).

Individuando questi tre attori si costituisce la struttura del campo pedagogico, che risulta essere composto da chi produce e distribuisce conoscenza, secondo norme che rendono possibile oppure vietano l'accesso alla stessa, da chi ha il compito di riprodurre ricontestualizzando la conoscenza che è fruibile e coloro che possono ricevere tale conoscenza. Produttori, riproduttori e funzionari della trasmissione di conoscenza e ricettori di questa costituiscono gli attori dello spazio pedagogico, così come profeti, personale religioso e laici costituiscono gli attori del campo religioso.

Traducendo quanto proposto da Bernstein, il parallelo tra attori del campo religioso e quello pedagogico può essere schematizzato come segue.

Campo religioso	Campo Pedagogico
Profeti	Produttori di conoscenza
Religiosi (preti, vescovi etc)	Riproduttori di conoscenza
Laici	Persone che acquisiscono la conoscenza

Tabella 1: campo religioso e campo pedagogico (Fonte Bernstein 1996: 37).

Il parallelo istituito tra i due campi rimanda alla presenza in entrambi di meccanismi e di attori che producono conoscenza, la distribuiscono secondo determinate logiche a coloro che hanno il compito di ricontestualizzare questa conoscenza traducendola in sapere trasmissibile e a coloro che ricevono la conoscenza così come risulta dopo questi passaggi. Tale struttura, che è quella propria del campo pedagogico, non è però un impianto deterministico perché, come afferma Bernstein, la possibilità che si riduca ad un dispositivo deterministico è evitata da due tipi di caratteristiche: una interna al

campo stesso e l'altra esterna. La contraddizione interna al campo stesso è che, sebbene il suo compito sia quello di controllare l'impensabile, nel mentre lo fa, lascia aperta la possibilità della sua stessa pensabilità e pertanto il paradosso con cui si scontra è che: «it cannot control what it has been set up to control» (Bernstein 1996: 38). D'altra parte, dal punto di vista esterno, la stessa realizzazione del congegno crea le condizioni per un campo di tensione e di lotta per l'appropriazione del dispositivo medesimo che potenzialmente è foriero della sua trasformazione.

The external reason why the device is not deterministic is because the distribution of power which speaks through the device creates potential sites of challenge and opposition. The device creates in its realisations an arena of struggle between different groups for the appropriation of the device, because whoever appropriates the device has the power to regulate consciousness. Whoever appropriates the device, appropriates a crucial site for symbolic control. The device itself creates an arena of struggle for those who are to appropriate it (Bernstein 1996: 38).

Per tali motivi, perciò, lungi dal rappresentare un dispositivo meccanico, quello pedagogico è sì caratterizzato dalla presenza di regole che ne forniscono la “grammatica”, ma tali regole non funzionano in maniera deterministica, bensì si caratterizzano come leggi di tendenza, influenzabili da una molteplicità di fattori. È questa caratteristica che lascia aperta la porta al cambiamento. In altre parole, è la grammatica stessa del dispositivo pedagogico che permette la pensabilità dell'impensabile e quindi la possibilità del cambiamento. Inoltre, la consapevolezza della presenza di una intenzionalità educativa anonima e diffusa a livello sociale e delle leggi che determinano tale intenzionalità è, d'altra parte, ciò che può innescare processi modificatori e di innovazione.

Arrivati a questo punto sono state messe in evidenza, seguendo essenzialmente le analisi di Basil Bernstein, quali i meccanismi regolativi di qualsiasi situazione educativa che permettono la produzione e la trasmissione dei saperi e come tali saperi vengano mediati da procedure di ricontestualizzazione che li dislocano dai loro ambiti originari, astraendoli dai rapporti di potere da cui derivano. Il passaggio successivo sarà quello di indagare i due concetti di pedagogie implicite ed esplicite e di produzione e controllo simbolico, per poi, nella seconda parte del capitolo, declinare questo impianto per

quanto riguarda il dispositivo formativo in azienda.

2.2.2 *Pedagogie visibili e invisibili e controllo simbolico*

Prima ancora di entrare nello specifico delle pedagogie esplicite ed implicite, ovvero di quelle direttamente visibili e di quelle che almeno in prima battuta non lo sono, occorre sottolineare come questo campo sia direttamente relato a quello di produzione simbolica. Volendo dare una prima definizione di questo concetto è possibile dire che l'attività di produzione simbolica è una attività di enunciazione, ovvero una attività che è finalizzata a nominare, mettere in ordine e in relazione reciproca una serie di elementi (attori, mezzi, obiettivi, valori etc.). In termini semiotici si tratta di una operazione di definizione di sintagmi, essendo appunto proprio di questa operazione quella di costruire delle relazioni tra differenti tratti di un paradigma. In questo senso, la produzione simbolica è una forma di produzione della realtà. Nei termini proposti da Bourdieu, i simboli sono gli strumenti principali di integrazione sociale e quindi di costruzione della realtà.

Ils (*les symboles ndr*) rendent possible le *consensus* sur le sens du monde social qui contribue fondamentalement à la reproduction de l'ordre social: l'intégration «logique» est la condition de l'intégration «morale» (Bourdieu 2001: 205).

Il potere simbolico è il potere di costruzione di una realtà, di costruzione dei differenti racconti all'interno dei distinti campi. Esistono pertanto racconti propri del campo economico, così come del campo pedagogico o di qualsiasi altro campo. Tutti questi racconti sono modi di descrivere il mondo, di significare e raccontare appunto come il mondo dovrebbe funzionare⁶⁸. Poiché le strutture simboliche mirano a costruire una visione del mondo condivisa, esse ci forniscono lo sfondo indispensabile per poterci comprendere, per poterci dichiarare d'accordo o in disaccordo su determinate cose, ed

⁶⁸ Nella prospettiva propria dello «strutturalismo costruttivista» o del «costruttivismo strutturalista» come lo stesso Bourdieu definiva il proprio impianto teorico, un ruolo fondamentale nella definizione del potere simbolico è giocato dalla dialettica tra campo e *habitus*. Se il primo concetto rimanda alla presenza di strutture oggettive nel mondo, il secondo è una struttura interna del soggetto che lo spinge ad agire, ma non lo forza, in una determinata maniera (Cfr. Francés 2005: 160 – 161).

eventualmente stabilire se e come agire e quali misure prendere⁶⁹. Alla stessa maniera, il loro ruolo è sia simbolico, poiché forniscono una mediazione rispetto alla realtà immediata e la rendono pertanto intellegibile, sia “politico” perché il senso del mondo non è dato appunto in maniera immediata, ma è frutto di una costruzione, di una negoziazione umana che rende possibile l'azione umana stessa⁷⁰. Sia Bernstein che Bourdieu si trovano d'accordo nell'affermare che la simbolizzazione e il ruolo delle forme simboliche divengono maggiormente complesse e acquistano un peso maggiore con l'affermarsi e il progredire della divisione sociale del lavoro. Nelle comunità in cui la divisione del lavoro è debole, le strutture simboliche sono immediate e non necessitano di un grado elevato di costruzione ed di negoziazione. Al contrario, maggiore sarà la divisione sociale del lavoro e maggiore sarà la complessità, il livello di negoziazione e il coinvolgimento attivo e strategico degli attori nella costruzione di artefatti simbolici che rendono possibile lo stare insieme (Bernstein 1990: 135). Non solo ma l'esistenza di un campo di produzione specializzato è la condizione necessaria per l'apparizione della lotta tra l'ortodossia e l'eterodossia «que ont en commun de se distinguer de la *doxa*, c'est à dire de l'indiscuté» (Bourdieu 2001: 208).

Se le strutture simboliche sono in relazione dialettica con le strutture sociali è perché le persone o i gruppi sociali, nel momento in cui prendono posizione sul piano simbolico, perseguono, anche non consapevolmente ed inconsciamente, interessi che sono legati alla loro posizione nel campo sociale. Tali interessi possono consistere a mantenere o a modificare la posizione occupata in un determinato campo: tutta la posta in gioco nelle dinamiche interne ad un determinato campo e ad una determinata struttura simbolica è rappresentata dalla lotta per il mantenimento delle posizioni occupate e della struttura costituita o per la sua trasformazione.

Ora, anche il campo pedagogico non sfugge a questa logica e può essere visto come il luogo di lotta per la costruzione e la definizione della pedagogia “legittima” o ufficiale. All'interno di questo terreno di lotta i differenti attori operano una serie di

69 Si tratta pertanto di una funzione che è latamente semiotica, in quanto attraverso i segni costruiamo la nostra concezione del mondo.

70 Questo è valido anche quando persone, gruppi di persone o gruppi sociali sono in disaccordo tra di loro, perché per poter essere in disaccordo bisogna aver preventivamente condiviso una determinata simbologia. Detto in altri termini e riprendendo un esempio di Wittgenstein, se il cane potesse parlare non lo capiremmo comunque, perché il nostro universo logico socialmente costruito è incomparabile con il suo.

operazioni di classificazione, giudizio e di condivisione dell'impianto ufficiale o di contestazione del medesimo. Tuttavia, la definizione di una pedagogia legittima deve essere intesa all'interno della distinzione tra pedagogie visibili e pedagogie invisibili, cercando di leggere queste ultime non dal punto di vista del produttore dell'impianto pedagogico invisibile, bensì del ricettore del medesimo⁷¹. Sebbene seguano presupposti differenti, sia gli impianti pedagogici espliciti che quelli impliciti sono una derivazione della divisione e della distribuzione del potere che è intrinseco alla divisione sociale del lavoro (Bernstein 1990: 74). Si distinguono, però, perché, mentre le pedagogie esplicite sono caratterizzate da una delimitazione “netta” degli apprendimenti, le pedagogie implicite sono definite da una teoria che, dal punto di vista del formato, non risulta essere palese. Esse lasciano maggiore autonomia formale, ma minore possibilità di pensare l'impensabile al livello sostanziale. Detto in altre parole, la trasmissione implicita, e quindi non formalizzata in norme coercitive latamente intese, è caratterizzata dal fatto che le pratiche utilizzate dal formatore (insegnante o chi per lui) sono pratiche che mirano ad ottenere l'adesione volontaria dei formanti (discenti latamente intesi e in situazioni differenziate) e il formatore evita di fare ricorso alla sua autorità esplicita, preferendo ricorrere a delle pratiche in cui si invita a fare qualcosa. Gli impianti pedagogici impliciti sono caratterizzati dalla loro tendenziale, almeno in prima battuta, invisibilità, dal fatto che sono meno normativi di quelli espliciti e altresì dal fatto che, sempre a livello formale, sono meno prescrittivi e lasciano un maggior livello di autonomia astratta (Bernstein 1975: 123 – 126)⁷². Le differenziazioni tra pedagogie esplicite ed implicite rimanda anche in qualche modo alla produzione di artefatti (forme) simboliche che permettono la mediazione e la socializzazione dei saperi creati e condivisi all'interno di una certa comunità. Tali forme o artefatti, intesi come creazione umana non esistente nella natura in cui non sia ancora intervenuta

71 Su questo punto le analisi di Bourdieu e Bernstein toccano forse la massima distanza o meglio illuminano due aspetti ben distinti del problema. Per il primo infatti il punto di vista privilegiato è quello della produzione di sistemi pedagogici impliciti, da cui anche tutte le analisi sulla violenza simbolica, mentre per il secondo l'attenzione è posta precipuamente sui processi di ricezione (nel caso specifico del bambino, ma è una modalità tendenzialmente trasponibile anche ad altri ambiti e per soggetti con età distinte e che occupano ruoli differenti nella società) da parte del soggetto.

72 Secondo Bernstein, sono i figli appartenenti alle classi medie quelli che recepiscono meglio le pedagogie implicite, perché sono cresciuti in un ambiente in cui l'invito a fare qualcosa rappresentava una forma formalmente non prescrittiva (ma sostanzialmente sì) di dire che quella tal cosa doveva essere fatta (Bernstein 1975: 123 – 135).

l'opera diretta o indiretta dell'uomo, rappresentano modi di mediazione tra gli individui e i gruppi umani e sono dialetticamente legati alle posizioni, ai ruoli che gli individui ricoprono nella divisione del lavoro sociale. Non a caso, come abbiamo detto anche in precedenza maggiore e più progredita è la divisione sociale del lavoro e maggiore è il grado di complessità degli artefatti e delle forme simboliche che mediano lo stare insieme umano.

In questo senso la forma simbolica più complessa e che accresce la propria complessità in pari grado con quella della divisione ed evoluzione del lavoro è rappresentata dal linguaggio, perché esso è legato alla struttura sociale e rappresenta una pratica sociale. Esercitare un potere simbolico significa rafforzare il potere reale attraverso l'appropriazione dei simboli e la loro finalizzazione alla riproduzione del potere stesso dialogizzando tali artefatti simbolici (Baczko 1984). Il dispositivo simbolico trasforma i rapporti di potere, e quindi di classe, in linguaggio latamente inteso: il discorso rappresenta pertanto una forma di definizione dei rapporti di potere.

Symbolic control is the means whereby consciousness is given a specialized form and distributed through forms of communication which relay a given distribution of power and dominant cultural categories. Symbolic control translates power relations into discourses and discourse into power relations (–) By the “field of symbolic control” I refer to a set of agencies and agents that specialize in discursive codes which they dominate. These codes of discourse, way of relating, thinking, and feeling, specialize and distribute form of consciousness, social relations, and dispositions. Whereas the dominant agents of the economic field regulate the means, contexts, and possibilities of physical resources, the dominant agents of the field of symbolic control regulate the means, contexts, and possibilities of discursive resources. Thus in the economic field, production codes; in symbolic control, discursive codes (Bernstein 1990: 134 – 135).

Si istituisce pertanto un legame tra la sfera della produzione materiale ed economica e quella della produzione delle forme simboliche e in particolar modo del linguaggio che risulta pertanto connotato come direttamente relato alla sfera sociale anche se non deterministicamente prodotto da quest'ultima⁷³. Questo permette una transizione dal

73 Sebbene in Bernstein il legame tra sfera sociale e quella linguistica e quindi tra la divisione sociale di classe e i codici linguistici sia caratterizzato dalla prevalenza del primo aspetto rispetto al secondo e la produzione di codici linguistici sia analizzata a partire dalla divisione sociale del lavoro, è altrettanto vero che questo rapporto tra dimensione di classe e produzione linguistica non viene inteso in maniera meccanico\deterministica, bensì lasciando al proprio interno spazi di indeterminazione e possibilità di cambiamento. Lo stesso dispositivo pedagogico, come abbiamo mostrato in precedenza, pur avendo come scopo quello di dispensare la possibilità di accedere all'impensabile è affettato dal

piano materiale e simbolico al piano simbolico linguistico, ovvero ci permette di comprendere il linguaggio non come un prodotto asettico e costruito artificialmente, bensì come il più potente degli artefatti umani – quindi delle costruzioni - in cui si concretizzano e si esprimono in maniera dialettica i rapporti propri della società⁷⁴.

Parafrasando Bachtin possiamo dire che l'intera essenza di un corpo sociale è rappresentata, nel senso che si formalizza in una maniera simbolica, dal linguaggio.

La lingua non è affatto un prodotto morto, pietrificato della vita sociale: essa si muove in continuazione ed il suo sviluppo segue quello della vita sociale. Questo movimento progressivo della lingua si compie nel rapporto tra uomo e uomo, un rapporto non soltanto produttivo, ma anche verbale (Vološinov (Bachtin) 1980: 96).

Ogni segno è un costrutto tra persone organizzate socialmente: pertanto i segni riflettono, sebbene non in forma meccanica, tale organizzazione, le aspettative e i rapporti di potere che si instaurano tra persone. Il segno è un atto creativo interindividuale che assume senso solamente all'interno di un certo sistema sociale; la parola diventa parola solamente nello scambio comunicativo vivo, nell'enunciazione reale. Nel linguaggio concreto, quello realmente parlato⁷⁵, pertanto giocano molteplici fattori che sono legati sebbene non in forma meccanica con gli assetti societari.

Volendo andare oltre in questa tipologizzazione del linguaggio e seguendo alcune delle riflessioni del filosofo del linguaggio e semiotico Ferruccio Rossi – Landi, proporremo un paradigma interpretativo in cui il linguaggio e il lavoro sono i due veri fondamenti ontologici della natura umana. Gli uomini lavorano e, così facendo, producono e riproducono loro e la società che li circonda e parlano e anche in questo caso si impegnano in un'opera che è produttiva, e riproduttiva al medesimo tempo, del loro *corpus collectivum*. Secondo Rossi – Landi tra lavoro e linguaggio esiste una vera e

proprio interno dalla contraddizione insopprimibile per la quale l'impensabile non è deterministicamente precluso a nessuno.

74 La dimensione del linguaggio è duplice nel senso che esso ha da un lato una caratterizzazione di naturalità (gli esseri umani possono emettere suoni e articularli, ma più in generale produrre sistemi segnici, per farsi intendere dai propri consimili), dall'altro lato, su questa capacità innata del genere umano, si innesta una dimensione storica, vale a dire la dimensione propria delle evoluzioni delle lingue (De Mauro 2008: 1 & 59 – 69).

75 In termini saussuriani sarebbe il livello della *langue* che si concretizza nell'atto linguistico, ovvero nella *parole*. In questa sede tuttavia non seguiamo le teorie linguistiche di Saussure, preferendo invece un approccio che maggiormente sposa il linguaggio con il contesto sociale e la struttura dei corpi sociali.

propria omologia, ovvero esistono somiglianze profonde e significative individuabili attraverso un metodo omologico appunto «rivolto a studiare *somiglianze di ordine strutturale e genetico tra produzione linguistica verbale e produzione materiale*, in quanto facenti parte di uno stesso *processo semiotico*, quello della *riproduzione sociale*, della riproduzione sociale umana» (Ponzio 2005: 11). Il linguaggio e il lavoro sono pertanto uniti da tratti omologici, ovvero da somiglianze (non identità e nemmeno analogie) profonde; non solo, ma è possibile dire, sempre seguendo il medesimo filone di analisi, che il linguaggio è lavoro. Il linguaggio è lavoro e non indeterminata attività perché, a differenza di qualsiasi attività, il linguaggio è produttivo, ovvero non è autopoietico, non ha la propria realizzazione in se stesso, ma si realizza nella produzione⁷⁶. Diciamo, in prima istanza e per gli scopi che ci servono in questa sede, che il lavoro si distingue dalla mera attività perché esso sfocia, si realizza, in prodotti (di vario genere) e si realizza in prodotti perché è svolto secondo un certo programma che mira ad un determinato scopo e che tutto ciò è possibile, perché a monte di esso c'è stato uno specifico apprendimento.

Il lavoro è anche trasmissione consapevole o inconsapevole di un qualche sapere. Proprio per questo esso si situa necessariamente e definitoriamente in una dimensione sociale. *Il lavoro è attività umana sociale*. Non lo è invece l'attività fisiologica e ogni altra attività non fondata su di un qualche apprendimento e rescissa da ogni trasmissione di sapere (Rossi – Landi 2006: 8).

Se è possibile istituire una relazione tra lavoro genericamente inteso e linguaggio, riconoscendo la “semioticità” della produzione lavorativa (le merci sono messaggi e lo scambio di merci si basa essenzialmente sul riconoscimento di questi messaggi) e il linguaggio in quanto produttività, allora è anche possibile affermare che il lavoro linguistico è la semiosi specifica dell'uomo che consiste appunto nell'uso mediato di segni in cui ciò che media, come in qualsiasi produzione umana di artefatti, è il lavoro⁷⁷.

⁷⁶ Già Aristotele aveva notato come l'attività porti in sé il proprio fine, mentre il lavoro se ne distacca perché trova il proprio fine fuori da sé (Aristotele *Ethica Nicomachea* I 1094 et passim).

⁷⁷ La prospettiva qui adottata si distanzia notevolmente dalla linguistica strutturale di tipo saussuriano. In Saussure il concetto di *Language* non solo non è sufficientemente approfondito, ma risulta come uno sfondo non definibile, una sorta di *Ding an Sich*, di cui non si può dire nulla per l'impossibilità di poterne abbracciare la totalità. Così facendo, il concetto di linguaggio viene ipostatizzato ed in qualche forma reificato. Nella prospettiva seguita, invece il linguaggio e le sue produzioni vengono direttamente legate all'attività di produzione e riproduzione sociale. Non solo, ma intendendo la

L'intera produzione, globalmente intesa, è comunicazione e viceversa la comunicazione anche essa globalmente intesa è produzione. L'aver ricondotto la sfera linguistica a quella economica e viceversa, pone in essere la possibilità di una semiosi totale in cui la distinzione è data solo dalla verbalità o dalla non verbalità dei segni. Non solo, ma ritenere il linguaggio una forma di produzione e quindi considerarlo nei propri tratti omologici con il lavoro pone le basi per considerare i differenti livelli di complessità come omologici ai differenti livelli complessificazione della sfera del lavoro.

Ora, occorre sottolineare un ulteriore punto. Se la produzione lavorativa e la produzione linguistica condividono una medesima struttura profonda, allora così come lavorando si eseguono programmi che sono stati appresi esplicitamente o implicitamente anche comunicando vengono eseguiti programmi e anche in questo caso essi sono stati appresi o coscientemente o assimilati in maniera non cosciente. Tali programmi dettano tendenzialmente le nostre norme di comportamento linguistico, così come nella sfera lavorativa le procedure (i programmi appunto) che dobbiamo eseguire per portare a termine i nostri scopi. In ogni interazione, cioè in ogni processo sociale in cui due o più persone si influenzano vicendevolmente per mezzo di messaggi, è possibile riscontrare la presenza di un programma che regge l'interazione stessa e che definisce tendenzialmente i ruoli individuali o di gruppo e i rapporti che si definiscono tra i differenti attori dell'interazione. I partecipanti all'interazione eseguono programmi appresi ed interiorizzati e al tempo stesso, nell'ambito dell'interazione stessa, possono modificarli. È palese in questo senso la relazione con il concetto di gioco linguistico, ovvero con un insieme di regole che tuttavia non sono strettamente prescrittive, ma che lasciano ai partecipanti ambiti di libertà e di creatività⁷⁸. Detto in altre parole, il

lingua come insieme di artefatti al pari degli altri artefatti non verbali che popolano la vita umana e che sono il frutto del lavoro è possibile allargare la nozione di comunicazione anche ai sistemi segnici non verbali, ricongiungendo così economia e linguistica. Infine, è forse utile precisare che ciò che distingue una merce da un prodotto è proprio il fatto che le merci funzionano come messaggi. «Un prodotto non si trasforma in merce come un bruco in farfalla; subisce tale trasformazione perché ci sono gli uomini che lo pongono dentro relazioni significanti. Quando una merce è usata per soddisfare un bisogno questo significa che il suo carattere di essere una merce viene per così dire lasciato cadere, dimenticato. In breve, una merce è *una merce* invece di essere solo un prodotto o un mero oggetto utile perché, e fintantoché, è un messaggio di un certo tipo» (Rossi – Landi 2007: 111).

78 Utilizzando il lessico adottato da De Mauro il terreno in cui i programmi possono essere modificati lasciando spazio alla libertà linguistica individuale è quello che viene chiamato della non – non creatività che appunto differenzia il linguaggio dai calcoli matematici (De Mauro 1994: 53 – 54). Sia De Mauro come Rossi – Landi, sebbene abbiano per altri versi prospettive e fondamenti teorici molto differenti, risultano essere, però, profondamente influenzati dal pensiero di Wittgenstein, così come

programma rappresenta la base comune che permette la reciproca interazione e la possibilità di decodificare e di interagire con i sistemi segnici, rendendo possibile l'integrazione comunicativa tra i partecipanti, rappresentano la cultura condivisa (anche inconsciamente) di un certo gruppo e mirano a riprodurla. Essi sono specifici di un contesto, posseggono delle sequenze comportamentali e delle possibili varianti alle stesse in caso di imprevisti e sono gerarchicamente ordinati, nel senso che i programmi propri di un determinato contesto risentono dell'influenza di altri programmi sovraordinati o che in ogni caso interagiscono con essi (Rossi – Landi 2007: 207). Inoltre, prescrivono l'organizzazione sociale di un determinato gruppo e i ruoli che i suoi componenti ricoprono e le funzioni che possono o non possono svolgere, con la finalità di riprodurre la cultura e l'ordine di quel gruppo medesimo⁷⁹. In questo senso, molte sono le affinità con i concetti prima nominati di controllo simbolico, pedagogie implicite ed ideologia. Ovviamente, sebbene questi concetti non siano mutuamente sovrapponibili e ognuno di questi si riferisca ad ambiti specifici, tutta la comunanza e la similarità è riscontrabile nella pervasività – tendenzialmente nascosta – dei sistemi che descrivono, nel fatto che questi sistemi pongano le basi per la produzione e riproduzione del *corpus collectivum* e che nel fare questo determinino in differenti forme e non meccanicamente la programmazione sociale. Non a caso, parlando dell'ideologia non abbiamo attribuito a questo termine una valenza negativa, bensì lo abbiamo definito, in una prima approssimazione, come l'insieme delle concezioni del mondo condivise a livello conscio ed inconscio da un certo gruppo sociale e le pratiche – le programmazioni – perché questa visione e organizzazione del mondo sia prodotta e riprodotta.

Arrivati a questo punto, occorre tirare le fila e cominciare a passare dall'analisi generale a quella più specifica che ci interessa, ovvero l'analisi della formazione in azienda. Le riflessioni portate avanti fino a questo momento hanno descritto il macrocosmo generale, mettendone in evidenza alcune delle sue caratteristiche. Se il

appare chiaro da questa somiglianza concettuale relativa agli spazi di creatività linguistica.

⁷⁹ Nel prossimo capitolo, addentrando più nello specifico dell'analisi del colloquio e della sua metodologia, parleremo di come, all'inizio del colloquio stesso, si sigli una sorta di contratto comunicativo. Tale idea, che riprendiamo dalle analisi dello studioso francese Patrick Charaudeau, è considerata come uno dei momenti in cui i membri di una determinata comunità si calano all'interno di certi programmi, ricoprendo determinati ruoli.

primo paragrafo di questo capitolo, in qualche modo era indirettamente collegato con le riflessioni riprese dall'*Activity Theory*, che abbiamo svolto nel primo capitolo, e mirava a definire i concetti di dispositivo pedagogico e le sue dimensioni, il secondo paragrafo ha avuto come centro di analisi principalmente il funzionamento di tale dispositivo e, dall'altro lato, il ruolo del linguaggio nella riproduzione sociale. Per fare questo ultimo passaggio, basandoci precipuamente sulle idee di Ferruccio Rossi – Landi abbiamo cercato di mostrare come tra lavoro e linguaggio sia possibile istituire una sorta di omologia, ovvero di somiglianza, sebbene non di identità, di tratti strutturali. Questa acquisizione ci permetterà, nell'analisi concreta del caso di studio, di considerare i colloqui di lavoro che prenderemo in esame mettendone in evidenza le differenti dimensioni e i meccanismi che soggiacciono allo scambio linguistico. Anticipando le tematiche proprie dei capitoli III e IV, possiamo dire che in quelle sedi utilizzeremo gli strumenti dell'analisi del discorso per mostrare quali siano i meccanismi che soggiacciono a quello specifico tipo di attività dialogica e come questi meccanismi medino la ricontestualizzazione di bisogni sociali in pratiche formative.

Nei prossimi paragrafi, cercando di avvicinarci ad un maggiore livello di concretezza, cercheremo di entrare nello specifico dei livelli di formazione e ci soffermeremo su quello specifico universo che è rappresentato dalla formazione aziendale e dai suoi livelli. In più, ritaglieremo le figure specifiche che comporranno le nostre analisi concrete, i meccanismi della loro selezione e le tipologie di colloquio attraverso il quale si cerca di far incontrare l'offerta e la domanda di formazione.

2.3 L'azione formativa

Lo scopo di questo paragrafo è duplice: da un lato vuole cominciare mettere a sistema l'impianto teorico fino a qui definito immergendolo in un caso concreto come quello dell'apprendimento e della formazione in azienda, dall'altro, iniziare a mostrare quali siano le reali dinamiche della formazione in contesti produttivi, ovvero come la

domanda e l'offerta di formazione si incontrino.

Prima di entrare nel merito delle questioni ed affrontare le problematiche relative al *dispositivo formativo aziendale* (Federighi 2009), per poter procedere nel percorso, è preferibile definire che cosa si intenda, sebbene molto brevemente, per processo formativo e per azione formativa e declinare questi due concetti per lo specifico ambito di formazione costituito dall'ambiente lavorativo. Come abbiamo illustrato nel primo capitolo, la dimensione lavorativa è una delle molteplici dimensioni capaci di generare apprendimento nella vita dell'uomo, ma rispetto alle altre dimensioni ha una complessità molto maggiore. In primo luogo, la formazione all'interno di un'azienda nasce ed acquisisce senso in quanto finalizzata alla realizzazione degli scopi specifici dell'azienda stessa, ovvero efficienza produttiva, qualità etc. In questo quadro il processo formativo risulta essere molto più complesso ed almeno in partenza sbilanciato a favore della struttura organizzativa, ovvero la domanda formativa aziendale deriva, in forma più o meno diretta, dalle esigenze di realizzazione del *business* della stessa. Non solo, ma, ponendosi dal punto di vista del lavoratore, ci si accorge come egli sia spinto ad apprendere i valori dell'azienda stessa, i compiti e i comportamenti che gli sono richiesti, perché questo apprendimento è funzionale alle sue *performance* e quindi alla realizzazione o meno dei fini aziendali (Federighi 2009: 134). Dunque, in qualche forma, il suo processo di formazione risente profondamente delle esigenze aziendali che, almeno a questo livello, sembrano essere totalizzanti. In questo senso e come era già stato mostrato con un'angolatura differente nel primo capitolo, l'apprendimento è situato, non solo perché fortemente influenzato dal contesto in cui avviene, ma anche perché risente profondamente dei fini propri dell'organizzazione all'interno della quale avviene: le culture aziendali condizionano fortemente il modo in cui le persone imparano a pensare, ad agire e a comportarsi (Rossi 2011: 172). Tuttavia, per rendere ancor più sfaccettato questo prisma occorre sottolineare come i lavoratori si situino in una posizione che è al contempo interna ed esterna alla propria organizzazione lavorativa, perché i processi di apprendimento propri di quest'ultima si innestano sulle biografie private dei singoli, sulle loro storie personali, sulle modalità di apprendimento pregresse, sulle loro aspettative di vita e tutti questi fattori svolgono un ruolo rilevante sulle modalità di apprendimento degli individui (Dominicé 2000). Se è vero che il

processo formativo risente in prima istanza delle finalità e delle necessità proprie dell'organizzazione e quindi è, in un primo livello sbilanciato sul lato oggettivo – ovvero quello dell'azienda – a discapito di quello soggettivo, è altresì vero che sono i lavoratori in carne ed ossa quelli che hanno bisogni da soddisfare per poter adempiere al meglio ai propri compiti e colmare i propri bisogni che solo in parte sono bisogni relativi alla realizzazione del prodotto e, a seconda dei ruoli, investono anche la sfera relazionale delle persone. La costruzione del sé «si sviluppa attraverso i significati propri dei vari contesti e sottocontesti esistenziali, mediante l'interiorizzazione di modelli e contenuti che, trasmettendo valori e concezioni, orientano i comportamenti, le azioni e gli stili di vita» (Rossi 2008: 157). Quindi se, da un lato, è vero che è l'azienda quella che costituisce lo sfondo su cui pensare la formazione, è altresì vero che è a partire dai soggetti in carne ed ossa che occorre cominciare a pensare la formazione stessa.

Parafrasando Orefice (2006c: 186), è dal processo formativo che si deve partire e non tanto da un'astratta azione formativa scissa dalle reali necessità del soggetto. D'altra parte, lo stesso Federighi (2006: 30 - 31) individua nel soggetto l'ultimo rifinitore, colui che definisce, attraverso il consumo, la bontà o meno del prodotto formativo⁸⁰. È il pubblico, ovvero il soggetto, che modifica il prodotto nel consumo, elaborando una propria risposta al bene consumato e così facendo modificando se stesso, ma potenzialmente anche la produzione. Nei termini della formazione in azienda, questo rappresenta un parziale riequilibrio nei rapporti tra azienda e lavoratore nel campo della formazione e dell'apprendimento, perché pone al centro il ruolo del soggetto apprendente come ultimo rifinitore del prodotto di formazione. Il processo formativo in azienda può essere pertanto inteso come quel processo che consente all'individuo di creare saperi attraverso i quali interpreta e modifica la realtà che lo circonda (Orefice 2006a), nella costante dialettica tra contesto (nello specifico l'ambiente lavorativo) e soggetto.

Per chiudere questa parte, definiremo come azione formativa l'insieme degli

⁸⁰ Ritorna qui il tema più volte accennato nel corso delle precedenti pagine della merce. Abbiamo utilizzato il termine prodotto formativo, ma sarebbe stato meglio e forse più corretto parlare di merce formativa nel senso che nel momento in cui un prodotto formativo è consumato è perché è stato scambiato e per essere scambiato è stato “riconosciuto” essere fruibile dal consumatore. Federighi (2006), a tal proposito, porta a compimento questo ragionamento, parlando di un mercato della formazione in cui si incontrano domanda e offerta e ovviamente si scambiano merci.

interventi miranti a sviluppare nel soggetto le condizioni favorevoli all'apprendimento di strumenti, conoscenze, saperi di vario tipo (razionali, tecnici, sensomotori, relazionali etc) che consentano al soggetto (inteso come individuo, ma anche come gruppo o organizzazione) di comprendere e trasformare la realtà all'interno di cui operano.

Può essere utile un'ultima notazione prima di passare a trattare i livelli di azione formativa e il dispositivo pedagogico aziendale. Nella prospettiva che adottiamo, come sarà ormai chiaro dalle riflessioni portate avanti fino a questo punto, la dimensione produttiva è associata alla dimensione formativa, perché come abbiamo già affermato la dimensione produttiva, in quanto non autopoietica, è una dimensione di carattere trasformativo e quindi ogni azione produttiva, materiale o immateriale e linguistica, può essere utilizzata nella progettazione di azioni finalizzate alla crescita del soggetto.

2.3.1 Il dispositivo formativo aziendale e i livelli di azione educativa e di sviluppo personale

Nella prospettiva delle teorie dell'azione che abbiamo adottato a partire dal primo capitolo, il formatore viene visto come un soggetto che agisce secondo scopi per modificare un determinato oggetto\situazione e che agisce all'interno di un certo contesto che lo condiziona. Nel caso aziendale si tratterà dei beni e servizi che sono prodotti delle regole e della divisione del lavoro, del contesto culturale in generale etc. Nella medesima prospettiva è possibile gerarchizzare i livelli dei sistemi di attività all'interno dei quali un operatore di formazione può agire. Seguendo quanto proposto da Federighi (2010: 32 – 33), è possibile individuare sei differenti livelli gerarchicamente ordinati.

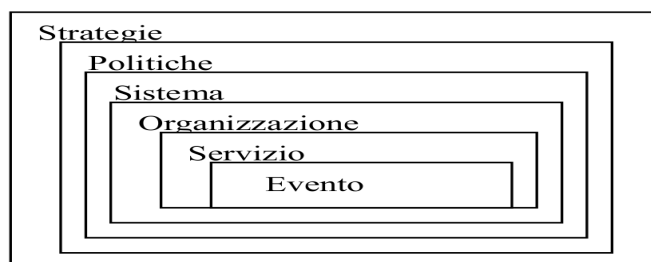


Fig 5: Tipologie di azione formativa (Fonte Federighi 2010: 73).

Nella classificazione proposta ci si muove lungo un *continuum* che va da una maggiore immediatezza del coinvolgimento diretto del soggetto (l'evento) a livelli di maggiore mediazione, complessificazione strategica (le strategie appunto). Nello specifico i differenti livelli possono essere descritti come segue:

1. **evento**: è il livello più immediato, rappresentato dalla singola e specifica azione (una lezione, una spiegazione di come funzionano un determinato programma o macchinario, un singolo incontro su un tema etc);
2. **servizio**: è rappresentato dalla combinazione strutturata di più eventi in chiave formativa all'interno di un percorso definito di formazione: ad esempio un corso, oppure l'attività di coaching o di mentoring (Torlone 2013: 25);
3. **organizzazione**: è l'azione volta a sviluppare dispositivi formativi all'interno di qualsiasi tipo di organizzazione; vale a dire del dispositivo formativo integrale costituito da norme e regolamenti espliciti ed impliciti che governano e determinano lo sviluppo delle relazioni umane e degli apprendimenti all'interno di un'organizzazione: scuola, associazione sportiva, fabbrica manifatturiera etc;
4. **sistemi formativi**: si riferiscono alla costruzione di sistemi formativi per qualsiasi tipo di organizzazione dalle aziende, alle scuole, alle società sportive etc;
5. **politiche della formazione**: si riferiscono a tutte le azioni che hanno come scopo la progettazione, direzione, la realizzazione e l'attuazione di politiche della

formazione a differenti livelli di scala (locale, regionale, nazionale, sovranazionale) e per differenti tipi di organismi pubblici e privati. Si riferisce anche al livello di gestione dei medesimi tratti a livello di singola impresa;

6. **strategie della formazione**: pertengono a questo livello le progettazioni, la definizione e la scelta degli obiettivi da perseguire da parte di un determinato soggetto istituzionale, nonché delle teorie sottese a tali progettazioni e le vie da seguire per la realizzazione di tali progetti con i relativi compiti da attribuire alle distinte politiche (Federighi 2010: 72 – 73 & Torlone 2013: 25 - 26)⁸¹.

Come abbiamo detto i diversi livelli sono gerarchicamente ordinati secondo differenti livelli di complessità: livello micro (eventi e servizi), livello meso (organizzazione e sistema), livello macro (politiche e strategie). Tuttavia, in ogni organizzazione è possibile ritrovare tutti questi livelli e nello specifico che ci interessa, ovvero quello delle organizzazioni lavorative, i processi formativi possono essere connessi ad ognuno di questi livelli e in ciascuno di questi livelli possono operare differenti specialisti della formazione con competenze e compiti differenziati. È altresì utile ripetere che passando dai livelli micro a quelli superiori, concentrarsi sull'azione formativa rimanda al ruolo, sempre più importante mano a mano che si sale, che i fattori di contesto svolgono nella generazione di apprendimento. Pertanto le azioni formative, non incorporate nel lavoro di routine, possono essere identificate a partire dal riconoscimento delle regole implicite ed esplicite che vigono nel luogo di lavoro e che possono essere espresse attraverso una vera e propria formalizzazione (piani formativi, regolamenti, progetti), ma anche agire in forma non evidente come parte della cultura dell'azienda stessa (relazioni interpersonali, gestioni delle dinamiche e tutto ciò che negli anni si è sedimentato in artefatti culturali che possono apparire in prima battuta come naturali, ma che sono in realtà frutto di una convenzione e costruzione culturale mediata).

La vita di qualsiasi organismo comunitario umano e dunque anche quella di una organizzazione produttiva aziendale è regolata da una serie di leggi che definiscono le relazioni dei propri membri al suo interno e con l'esterno. Federighi, riprendendo il

81 Per quanto riguarda i colloqui finalizzati alla messa in formazione dei soggetti, essi sono uno strumento che risente, sebbene in forma differente, di tutti questi distinti livelli.

concetto di *dispositivo pedagogico* proprio di Basil Bernstein, definisce il combinato composto di queste regole *Dispositivo Formativo Aziendale* (DFA). Il DFA è composto dalle regole esplicite ed implicite che vigono all'interno di un'azienda e che ne regolano il funzionamento e l'interazione con l'esterno.

Il DFA non si esaurisce nell'azione degli Uffici del personale e delle sezioni formazione continua - laddove esistano. Il DFA è riconoscibile nell'insieme delle relazioni che si stabiliscono tra le diverse componenti presenti in una impresa. Esso implica, innanzitutto, una capacità di riconoscimento di quanto oggi appare come naturale, ma che è in realtà il prodotto di un lento processo di sedimentazione di modi di operare, di criteri di funzionamento definiti nel corso degli anni, se non dei secoli per le imprese artigiane. Si tratta di riconoscere le caratteristiche apparentemente naturali dell'attuale modello di funzionamento e di valutarle per i loro effetti sulla formazione degli addetti (Federighi 2009: 137).

Così come il DFA è la declinazione del concetto di dispositivo, così come è stato pensato da Bernstein, sul piano della struttura aziendale, così anche le regole che lo definiscono saranno la declinazione delle regole che costituiscono tale dispositivo (distributive, ricontestualizzazione e valutative) nel caso particolare dell'azienda. Nello specifico quindi ci troveremo davanti alle seguenti regole e alle loro rispettive funzioni:

1. **le regole distributive** determinano chi può pensare l'impensabile, ovvero introdurre innovazioni di qualsiasi tipo in azienda. Sono esercitate da figure di livello alto (leaders o capi) che definiscono chi può avere accesso alle conoscenze e secondo quali modalità. Per questo motivo tali figure sono gli artefici principali dello sviluppo organico o meno dell'azienda;
2. **le regole di ricontestualizzazione** in azienda ricontestualizzano appunto il sapere all'interno di un ordine e di identità preesistenti. In azienda, ciò corrisponde alla necessità di riconoscere l'esigenza di una gestione intenzionale dei processi formativi, vale a dire modalità con cui l'azienda stessa entra in contatto con le necessità degli addetti, quali di queste necessità vengono privilegiate e secondo quali parametri, quali comportamenti sono richiesti agli addetti stessi etc.
3. **le regole valutative** costruiscono il testo che deve essere trasmesso, ovvero le

competenze professionali di ciascuna figura, e declinano questo testo nello spazio (ad esempio per addetti di una certa età, con determinate mansioni e con una certa anzianità etc.) e nello spazio definendo i luoghi fisici della formazione.

Questo è l'impianto che deve essere reso esplicito quando si pensa alle azioni formative in azienda, perché se il DFA è costituito da norme esplicite ed implicite che si sono sedimentate nel corso degli anni il rischio è, soprattutto nel caso delle regole implicite, che esse vengano considerate come qualcosa di naturale (e dunque imm modificabile) e non costruito dalle pratiche umane e che questo infici la costruzione dell'azione formativa portando a risultati indesiderati⁸².

Riprendendo quanto proposto da Bernstein nel suo parallelo tra il campo religioso e quello pedagogico potremmo riformulare la sua proposta mettendola a sistema con i differenti livelli di attività individuati per il caso aziendale da Federighi. Così facendo è possibile dire che a seconda del livello in cui ci poniamo sono riscontrabili i profeti (coloro che producono conoscenza), i religiosi (coloro che ricontestualizzano e riproducono la conoscenza secondo i dispositivi vigenti) e i laici, ovvero coloro che di quella conoscenza, rimodulata secondo le norme vigenti in un determinato contesto, ricevono. Si tratta ovviamente di una proposta che non prevede confini netti e in cui i differenti ruoli possono avere confini sfumati.

È possibile pensare di poter individuare, sebbene tenendo presente che si tratta di partizioni non nette e in cui lo sfumato nei confini è presente, per ogni livello le differenti figure proposte da Bernstein. Quello che segue è una possibile schematizzazione: gli attori della terza colonna possono cambiare o assumere posizioni diverse a seconda del livello di azione in cui ci poniamo anche se, dato un determinato livello, assumeranno una e una sola posizione. In altri termini, coloro che ricoprono la funzione dei laici ad un certo livello di inquadratura, possono in un altro essere profeti o religiosi e così via. È, in fin dei conti, una questione relativa anche al punto di vista da cui guardiamo il dispositivo.

82 In ogni caso il rischio dell'inatteso è sempre presente e rimanda alle risposte elaborate dal soggetto dell'azione formativa all'azione formativa stessa. Proprio perché ha a che fare con la soggettività, la formazione non può essere un'opera predeterminabile, predefinibile ed inquadrata in paradigmi fissi i cui risultati siano ampiamente prevedibili (Rossi 2011: 157).

Campo religioso	Campo Pedagogico	Campo Pedagogico Aziendale a livello di azione formativa
Profeti	Produttori di conoscenza	Azienda, dirigenti, capi, leaders
Religiosi (preti, vescovi etc)	Riproduttori di conoscenza	Formatori, risorse umane
Laici	Persone che acquisiscono la conoscenza	Talenti e a scalare gli altri addetti per cui si prevede la formazione

Tabella 2: parallelo tra gli attori del campo religioso e pedagogico in generale ed aziendale a livello di azione formativa (Rielaborazione da Bernstein 1996: 37).

Le riflessioni svolte fino a questo momento debbono essere intrecciate anche con altri due concetti essi stessi imparentati tra di loro: quello di *network learning* (Jütte 2007) e quello di *comunità di pratiche* (Wenger 1998).

Nel primo caso si parla di *network* per riferirsi al ruolo che la rete di relazioni istituite tra differenti organismi (produttori, fornitori, clienti) o differenti persone ricopre nella produzione di apprendimento. Quello delle reti è un fenomeno che è tipico delle società contemporanee che si caratterizzano sempre più per essere composte da reti orizzontali di relazioni aperte: «Reticular (i.e. network-type) structures emerge as a typical characteristic of modern societies and are increasingly being organised in the form of horizontal and open networks» (Jütte 2007: 7); è una modalità differente di scambio di informazioni e di competenze rispetto ai sistemi gerarchici e burocratizzati. I benefici dell'appartenere ad un *network* sono diversificati a seconda della posizione che i partecipanti ricoprono all'interno del *network* stesso e alla qualità dei legami che si sono istituiti tra i differenti partecipanti.

Le regole del dispositivo aziendale (DFA) determinano le condizioni di esercizio del networking, in quanto definiscono chi, rispetto a cosa, a quali condizioni può agire all'interno delle reti formali. Tuttavia, lo stesso DFA viene innovato grazie ai processi che si attuano all'interno delle reti, che, nella loro modalità di rete debole, sfuggono alle regole in atto (Federighi 2009: 141).

Come è possibile vedere quello del *networking* è un ambito in cui molta importanza viene data alla dimensione sociale dell'attività e connessa con essa dell'apprendimento. Anche le *comunità di pratica* (Wenger 1998) insistono profondamente su questi temi, ovvero sulla socialità della conoscenza. Si tratta di insiemi di persone che interagiscono in modo ordinato, sulla base di aspettative ed interessi condivisi, con status e ruoli interrelati. Essi si organizzano per il miglioramento collettivo e per apprendere partendo dalle conoscenze degli individui che li compongono. Comportano un *impegno reciproco* (un'interazione all'interno della comunità che si espliciti in discussioni, attività in comune ed aiuto mutuo), una *impresa comune* (ovvero da interessi comuni e dalla lealtà dei suoi aderenti alla comunità), una *prassi condivisa ed un repertorio comune*, ovvero la presenza di un insieme di risorse e pratiche condivise che sono il risultato del continuo confronto dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità (Alessandrini 2007: 36 – 37)⁸³. Alla loro base sta il concetto di apprendimento come pratica sociale (Wenger 1998: 4).

In base a queste due prospettive delineate qui sopra, l'interesse si riversa sulla possibilità che la partecipazione di individui ad attività di *networking* o di *comunità di pratica* si trasformi da una attività marginale ad una partecipazione autonoma e competente, in grado di gestire autonomamente e creativamente quei processi che in precedenza necessitavano di un affiancamento per poter essere gestiti. Ritorna, in altri termini, la questione dello sviluppo dalla zona di sviluppo attuale alla della *Zona di Sviluppo Prossimale*.

L'apprendimento consiste essenzialmente nella partecipazione come membro, inizialmente periferico, ad una specifica comunità di pratiche, e non nell'acquisire nozioni e concetti astratti di quella stessa pratica. L'apprendimento è descrivibile quindi attraverso la metafora dell'apprendistato, cioè come pratica situata in un contesto sociale significativo di attività (Zucchermaglio 1996: 79).

Si tratta pertanto di creare le condizioni per cui l'apprendista, da una condizione di dipendenza e di relativa autonomia, possa sviluppare le competenze per entrare a far parte della comunità non più come membro periferico, bensì come membro centrale

83 Questo vale anche se la comunità è un'azienda, anzi a maggior ragione in questo caso. Su queste tematiche insiste molto Bruno Rossi (2008).

della comunità di pratiche di cui fa parte. In altri termini, si tratta di mettere in atto processi e attività che permettano al soggetto di sviluppare, secondo un percorso, la propria autonomia nello svolgere un determinato ruolo all'interno di uno specifico sistema di regole rappresentative di una certa cultura esplicita ed implicita⁸⁴. In tale senso, la partecipazione attiva alla comunità rappresenta anche un modo di ridefinire le identità dei singoli: le nostre identità come singoli non possono dissociarsi dalle identità che abbiamo come membri di una comunità (Wenger 1998: 145 - 163). Il lavoro è necessariamente un'attività sociale e come tale prevede altrettanto necessariamente un'interazione più o meno diretta con gli altri che è mediata da artefatti materiali e culturali. In queste interazioni le identità personali dei membri si ridefiniscono reciprocamente anche se non simmetricamente, ovvero i lavoratori assorbono, interiorizzano, la cultura, l'ideologia, della comunità che è principalmente composta da norme non formalizzate, bensì implicite e per questo più diffuse e maggiormente pervasive (Therborn 1980: 84 - 89).

2.3.2 Il dispositivo formativo e i suoi attori

In questo paragrafo, facendo un ulteriore passo verso una maggiore concretezza, cercheremo di fornire alcune nozioni di base circa il processo di formazione in azienda e gli attori che vi concorrono. È un passaggio che riteniamo necessario perché introduttivo alla questione del colloquio, che prenderemo in esame assumendolo come strumento attraverso il quale si ricontestualizzano i bisogni sociali dell'azienda in pratiche formative.

Detto in forma astratta, la gestione della formazione aziendale organizzata può essere ricondotta sotto due campi di attività specifici: da un lato la formazione tecnica finalizzata allo sviluppo del prodotto, alla gestione ottimale della logistica, alla ottimizzazione del ciclo di acquisti o di vendite, alla resa nella gestione finanziaria etc. e, dall'altro lato, attività rivolte alla implementazione delle capacità manageriali e relazionali (leadership, negoziazione, capacità comunicative, capacità di influenzare,

⁸⁴ Queste tematiche ritorneranno quando affronteremo il tema del colloquio di sviluppo nel paragrafo 2.3.4.

capacità di gestione dei team di lavoro etc). In entrambi i casi, la gestione della formazione aziendale risulta dall'incontro delle esigenze di *business* con quelle che l'addetto ha nel ricoprire il proprio ruolo o nel dare seguito alle proprie aspirazioni.

La relazione che si istituisce nelle azioni formative aziendali è triadica, nel senso che tre sono gli attori che concorrono a realizzare tale processo: il soggetto che entra in formazione, l'azienda e un ente terzo che gestisce e supporta tale processo. L'azienda svolge molteplici funzioni; in primo luogo si fa promotrice dell'attività di formazione, mettendo altresì a disposizione le risorse perché essa possa realizzarsi. Inoltre, attraverso il dipartimento delle risorse umane, decide la tipologia dei lavoratori a cui indirizzare la formazione, li identifica e definisce i contenuti educativi propri dell'azione formativa. Infine, gestisce tutte quelle misure atte a rendere possibile la realizzazione dell'attività di formazione (gestione dei turni di lavoro, permessi etc.). Dall'altro lato, all'ente esterno competono: l'analisi del contesto (ovvero l'analisi degli specifici processi produttivi che riguardano i lavoratori che prenderanno parte alla formazione); l'analisi dei contenuti formativi; la gestione del processo di valutazione dei bisogni dei singoli a partire dalle loro biografie, dagli stili di apprendimento propri di ciascuno, dai livelli di istruzione; la messa a disposizione di formatori specializzati; la predisposizione di piani didattici; la valutazione dell'intero processo e dei risultati raggiunti.

Il modello organizzativo dell'intervento, analizzato in chiave processuale, si basa sulle seguenti componenti:

- l'azienda, che assume l'obiettivo di far crescere le competenze chiave di una parte dei propri addetti e che individua il target di riferimento;
- un centro servizi esterno che ha la disponibilità di risorse per lo svolgimento di funzioni sopra indicate;
- la creazione di un team misto – azienda/organismo esterno specializzato – che provveda all'analisi del contesto specifico in cui operano i lavoratori interessati al fine di individuare temi, contenuti, concetti, termini rispetto ai quali sviluppare l'azione didattica;
- l'attivazione di formatori che provvedono alla realizzazione degli interventi;
- la possibilità di intervenire sui turni di lavoro affinché l'azione formativa non sia intrapresa all'interno dell'orario di lavoro e, quindi, si possa procedere alla rimodulazione dei turni, da parte dei responsabili, per permettere ai lavoratori di frequentare i corsi senza sottrarre ore al lavoro;
- la produzione di materiali ad hoc (i testi che permettono di lavorare su una formazione contestualizzata rispetto al processo produttivo e centrata sui bisogni dei lavoratori), metodologicamente efficaci e adattabili alle specifiche esigenze formative (Federighi 2009: 149).

A fronte di questo processo, l'azienda si deve impegnare a sostenere i costi della formazione almeno su due fronti: quello del finanziamento diretto dei costi della formazione e i possibili costi che possono derivare dal dover rivedere temporaneamente, vale a dire per il periodo di durata della formazione, i turni di lavoro e i carichi dello stesso.

In estrema sintesi e senza approfondire, gli attori, le funzioni che ciascuno di essi deve ricoprire e il processo che porta alla formazione in ambito aziendale sono state descritte nelle righe precedenti, nel prossimo paragrafo prenderemo sinteticamente in esame una tipologia ben precisa di lavoratori, vale a dire quella dei talenti e un modello di gestione degli stessi (*L'Employement Value Proposition – EVP*) declinato secondo le sue valenze formative.

2.3.3 I talenti e la Employee Value Proposition

Come anticipato nelle righe precedenti lo scopo di questo paragrafo è quello di inquadrare un determinato settore della popolazione lavorativa e alcuni strumenti di gestione dello stesso. Abbiamo deciso di focalizzare l'attenzione su questa specifica porzione di lavoratori, perché sono quelli su cui meglio è possibile intervenire in chiave pedagogico formativa. Le regole distributive proprie del dispositivo aziendale infatti non permettono che tutti possano accedere a potenziali formativi elevati, ma anzi escludono la maggior parte di essi dall'accesso a tali potenziali.

I talenti pertanto sono individuati come coloro su cui maggiormente è possibile centrare un intervento ad ampia valenza pedagogica. Lo studio empirico della presente ricerca avrà quindi come riferimento questa parte della popolazione lavorativa e le righe che seguiranno cercheranno di definire in maniera generale il concetto di talento in azienda per fornire il quadro di sfondo del nostro studio empirico. Per gli scopi che ci servono cercheremo di descrivere il concetto di talento, perché così possa essere più semplice comprendere la “natura” dei soggetti protagonisti del caso empirico.

In azienda i talenti sono coloro che possono apportare innovazioni di vario genere

(di prodotto, manageriali, di gestione del processo, delle relazioni etc)⁸⁵. Riprendendo Bernstein, sono coloro che, ad un certo livello, possono pensare l'impensabile, ovvero apportare innovazioni di differente tipo⁸⁶. Più in generale, però, è possibile affermare che i talenti sono coloro che appartengono a «quel piccolo gruppo di persone capace di ottenere obiettivi ambiziosi, di ispirare gli altri a farlo, di assorbire rapidamente le competenze dell'azienda e i valori» (Vettori, Reho 2010: 33).

Un talento è (corsivo mio) la persona dotata di una capacità intellettuale non comune associata a genialità o estro vivace, intelligenza intuitiva ed emotiva e creatività. Visto dall'azienda il talento è la persona che unisce una competenza tecnica (–), una capacità di apprendimento non comune (learning agility) e altre capacità (Vettori, Reho 2010: 34).

Sulla stessa linea Dejoux e Thévenet definiscono il talento come «combinaison rare de compétence rares» (2010: 5). Per questi studiosi, il talento si situa all'intersezione dei concetti di *performance*, *leadership* e competenza. Pertanto, perché un talento esista e possa essere riconosciuto è necessario che esistano simultaneamente nella stessa persona almeno tre caratteristiche: la presenza di competenze rare, la capacità di realizzare risultati eccezionali e le capacità di leadership dalle quali l'individuo trae le proprie eccezionali motivazioni. È l'alchimia di questi tre fattori che sono alla base dell'esistenza di un talento sia esso individuale, oppure riferito ad un gruppo o ad una organizzazione (Dejoux, Thévenet 2010: 98). Perché questa alchimia produca i propri effetti, il contesto è essenziale: un contesto aziendale positivo è la condizione necessaria per lo sviluppo del talento. È possibile quindi definire il talento come il confluire di differenti abilità: quelle relative alla performance, alle competenze specifiche nel ruolo che si ricopre e quelle proprie della capacità di leadership.

85 Occorre qui distinguere tra talenti ed alti potenziali. I secondi sono proiettati verso il futuro, mentre il primo può riguardare già il presente (Dejoux, Thévenet 2010: 96).

86 Naturalmente, avendo preso come punto di riferimento teorico le teorie dell'azione e considerando pertanto la realtà umana come un ambito costruito e mediato dalla pratica dei soggetti umani appunto, dire che qualcuno può pensare l'impensabile all'interno di una realtà aziendale – ma sarebbe lo stesso all'interno di un altro qualsiasi corpo collettivo – non significa dire che può pensare l'impensabile rispetto al tutto, bensì affermare che è nella condizione e possiede le capacità, i talenti, per apportare modifiche all'interno di un quadro – quello della cultura aziendale e del contesto socio – storico economico – in cui vive.

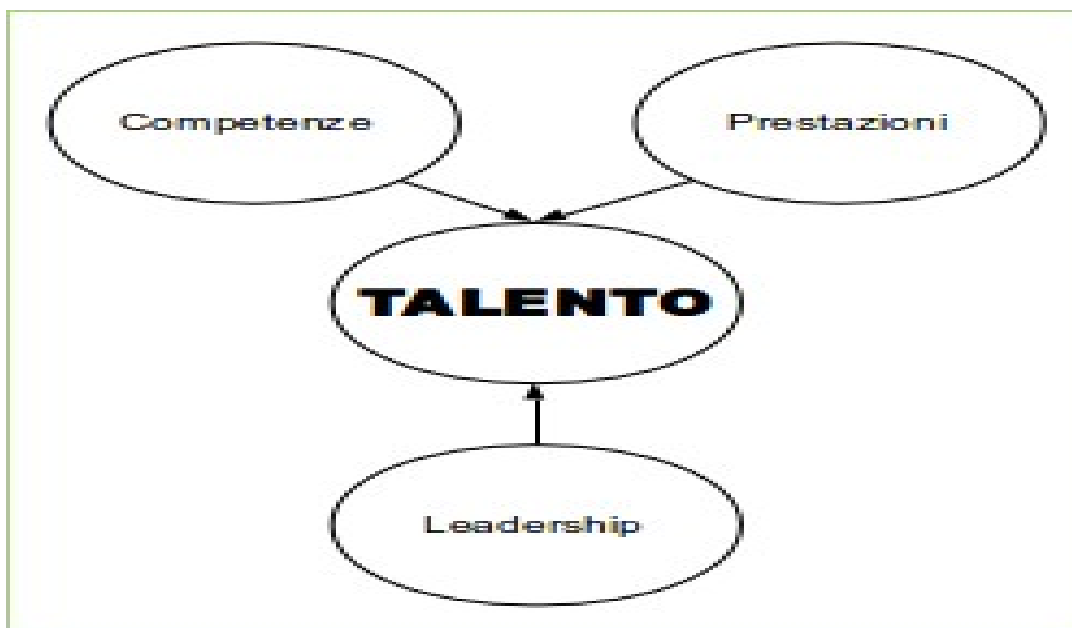


Fig 6: Rappresentazione grafica dei fattori costitutivi del talento (Adattamento da Dejoux, Thévenet 2010: 97).

Sebbene, come abbiamo detto in precedenza, non sia possibile dare una definizione netta e ben delimitata di che cosa si intenda per talento e ci si muova su un terreno in cui sono le sfumature ad essere egemoni, è tuttavia possibile riscontrare caratteristiche comuni che si ritrovano nei profili dei cosiddetti talenti e che in qualche modo ne rappresentano una sorta di carta di identità. A proposito di carta di identità Dejoux e Thévenet attribuiscono alla generazione dei talenti, o meglio per le caratteristiche proprie di questa generazione, la definizione di generazione Y. La generazione Y è la generazione di coloro che sono nati nel periodo di tempo compreso tra il 1980 e il 1996 e che sono caratterizzati, a differenza delle generazioni precedenti, da una logica di nomadismo volontario, ovvero dalla volontà di cambiamento continuo e di fidelizzazione verso quei contesti lavorativi capaci di valorizzare le loro qualità, vale a dire di farli crescere come soggetti, e che sappiano riconoscere le loro specificità e le loro capacità di iniziativa autonoma e creativa (Dejoux, Thévenet 2010: 32)⁸⁷.

⁸⁷ Le altre generazioni individuate sono quella dei *Baby Boomers* (1945 – 1965), la generazione X (1965 – 1980), la generazione Y appunto e la generazione Z, ovvero i nati a partire dal 1996, che per ovvi motivi ancora non sono parte attiva del potenziale dei talenti in azienda. Nel nostro studio empirico, la popolazione incontrata sarà prevalentemente appartenente alla generazione Y anche se ci saranno casi di lavoratori che anagraficamente rientrano in quella precedente. Gli autori insistono

Riflessioni analoghe sono svolte da Vettori e Reho secondo i quali la mentalità dei talenti, a differenza dei lavoratori che li hanno preceduti, è caratterizzata da alcune caratteristiche ricorrenti e dalla ricerca di sette cose che rendano la loro vita lavorativa appagante e stimolante.

1. Valorizzazione: vogliono mettere a disposizione dell'azienda conoscenze, competenze e capacità; 2. sviluppo: vogliono crescere e per farlo cercano tutte le possibili opportunità di sviluppo; 3. carriera: sono convinti di avere capacità e si aspettano di muovere rapidamente a posizioni di maggiore responsabilità; 4. autonomia: vogliono fare, magari anche sbagliando, e su questo chiedono la comprensione dell'azienda, vogliono essere messi alla prova; 5. internazionalizzazione: sono disposti a girare il mondo se questo li aiuta a crescere più rapidamente; 6. retribuzione: vogliono retribuzioni competitive e in linea con le fasce più alte; 7. benefit: sono la parte non monetaria della compensation, sono la parte che fa la differenza nel momento che decidono di accettare una posizione (Vettori, Reho 2010: 45).

Riflessioni analoghe sono svolte da Amendola che individua i bisogni della cosiddetta generazione Y in un lavoro non tanto e non solo orientato in senso gerarchico e verticale, ma che rappresenti un'esperienza arricchente sia sul piano professionale che su quello umano (capacità di relazionarsi, etc). Sempre secondo questo studioso, tra talenti ed azienda con un politica attrattiva forte si crea una sorta di circolo virtuoso nel senso che se, da un lato, le aziende cercheranno personale che condivida i propri valori, dall'altro lato, anche gli individui si orienteranno verso aziende che abbiano sistemi di valori quanto più vicini ai propri (Amendola 2008: 34 – 35)⁸⁸.

Chiappello e Fairclough riassumono e declinano il precedente lavoro di Boltaski e Chiappello (2011), sintetizzando le caratteristiche principali di quelli che definiscono le tre differenti tipologie di spirito del capitalismo, che si sono succedute nel corso del tempo. Sostanzialmente l'analisi è sovrapponibile a quelle precedenti, sebbene se ne

molto sulla questione generazionale ed in particolare la legano all'aumento della vita lavorativa media e al calo demografico che ha colpito le società occidentali a partire dalla metà degli anni '70. L'insieme di questi fattori comporta che, molto più di prima, nelle aziende vengano a convivere generazioni di lavoratori differenti con differenti stili e diverse prospettive. Uno dei problemi che la gestione dei talenti deve affrontare è quello di armonizzare la convivenza di essi con le altre popolazioni. La tematica è ripresa anche da Amendola che mostra come, ad esempio, in Italia tale fenomeno sia particolarmente acuto (Amendola 2008: 11).

88 Naturalmente questo vale per le fasce apicali e quindi per una estrema minoranza della popolazione lavorativa, mentre per la maggioranza di quest'ultima, come detto, le logiche sono essenzialmente differenti.

discosti per l'impianto critico caratteristico di entrambi i testi⁸⁹.

TABLE 1. *Three spirits of capitalism*

	<i>First spirit End of nineteenth century</i>	<i>Second spirit 1940–1970</i>	<i>Third spirit Since 1980s</i>
Forms of the capital accumulation process	Small family firms Bourgeois capitalism	Managerial firms Big industrial companies Mass production State economic policy	Network firms Internet and biotech Global finance Varying and differentiated production
Stimulation	Freedom from local communities Progress	Career opportunities Power positions Effectiveness possible in 'free countries'	No more authoritarian chiefs Fuzzy organizations Innovation and creativity Permanent change
Fairness	A mix of domestic and market fairness	Meritocracy valuing efficiency Management by objectives	New form of meritocracy valuing mobility, ability to nourish a network Each project is an opportunity to develop one's employability
Security	Personal property Personal relationships Charity Paternalism	Long-term planning Careers Welfare state	For the mobile and the adaptable, the ones who know how to manage themselves, companies will provide self-help resources

Fig 7: *I tre spiriti del capitalismo* (Fonte: Chiapello, Fairclough 2002: 189).

Dal punto di vista dell'azienda, aldilà di come si intendano i tempi odierni, si pongono pertanto due compiti nella gestione del personale che è stato riconosciuto essere talentuoso. In primo luogo, sviluppare la propria *leadership pipeline* per formare i propri manager all'interno, attraverso una *conduttura*, una *pipeline appunto*, di leadership che si sviluppa in passaggi critici, che consentono al futuro leader di giungere ai livelli superiori ed arrivare a ricoprire i livelli successivi. La conduttura parte dal momento in cui il leader, da semplice dipendente, diventa per la prima volta dirigente, fino ad arrivare al momento in cui egli assume la responsabilità e la gestione dell'intera

⁸⁹ L'opera di Boltanski e Chiapello, la cui prima edizione è del 1999, si caratterizza per la descrizione critica delle caratteristiche che la nuova formazione capitalistica sta assumendo; dall'altro lato il saggio di Chiapello e Fairclough di tre anni posteriore, innestandosi sull'impianto analitico del testo precedente, lo declina nella dimensione del linguaggio, proponendo una lettura critica del linguaggio di quello che viene chiamato neocapitalismo.

azienda. I sei passaggi cruciali sono:

1. dalla gestione di se stessi alla gestione degli altri;
2. dalla gestione degli altri alla gestione dei manager;
3. dalla gestione dei manager a manager di funzione;
4. da manager di funzione a manager del business;
5. da manager del business a manager del gruppo;
6. da manager del gruppo a manager dell'impresa⁹⁰.

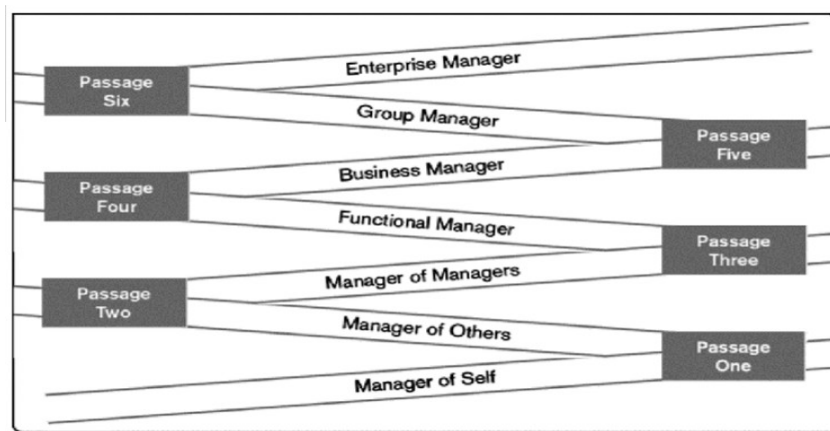


Fig 8: La leadership pipeline di Charan, Dotter e Noel in Lanzaò 2009: 68.

In secondo, luogo dovrà sviluppare una EVP capace di essere attrattiva e vincente. L'EVP può essere definita come «tutto ciò che le persone vivono e ricevono nell'ambito del rapporto di lavoro con un'azienda e cioè la soddisfazione per il lavoro, l'ambiente, la leadership, i colleghi, la retribuzione, etc» (Amendola 2008: 30). È, in sintesi, quello che fa l'azienda per soddisfare i bisogni, le aspettative dei propri collaboratori e/o candidati target, per rendere il lavoro significativo: «Work is meaningful when it is performed in a context following established rules and duties and when inspired by moral and spiritual values» (Morin 2004: 8).

Una proposta ben strutturata di EVP attira infatti le persone di talento, stimola i

⁹⁰ Ad ognuno di questi passaggi sono associati dei cambiamenti nell'applicazione del tempo, delle abilità e nei valori lavorativi. Anche in questo caso ritorna la tematica, sebbene espressa con un lessico differente, dello sviluppo prossimale.

soggetti a rendere al meglio delle loro potenzialità e li induce a legarsi anche emotivamente all'azienda. Nello specifico, i campi su cui agisce una EVP sono per buona parte sovrapponibili con quelle che Vettori e Reho hanno individuato essere le aspettative dei talenti. Infatti, la EVP agirà sull'affiliazione, i contenuti del lavoro, la possibilità di carriera, i benefit indiretti e il salario diretto. Quella che segue è la rappresentazione grafica di una possibile proposta di EVP elaborata dal gruppo Sibons, leader nella gestione delle risorse umane.



Fig 9: Proposta di EVP (Fonte: www.sibson.com).

Nello specifico l'**affiliazione** rimanda alla cultura dell'organizzazione, alla sua etica professionale, alla sua correttezza morale. Se tutti questi valori si incontrano con quelli della persona le possibilità per attrarre persone di talento da parte dell'organizzazione e per fidelizzarle saranno maggiori. Morin individua tra le caratteristiche che rendono significativo un lavoro il significato sociale del lavoro stesso, ovvero il fatto che il lavoro che svolgiamo dà un contributo positivo riconoscibile alla società, e la correttezza, ovvero «doing a job that is morally justifiable in terms of its processes and its results» (Morin 2004: 7). In parallelo, i **contenuti del lavoro** sono fondamentali per determinare processi di crescita individuale: lavori con elevati gradi riflessività, in cui maggiore sia l'autonomia e le sfide più grandi saranno certo più appetibili, per la

popolazione di lavoratori a cui ci riferiamo, di lavori routinari ed in cui il tasso di riflessività autonomia e sfide a superare i propri limiti personali siano ridotti⁹¹. A questo ultimo aspetto in una prospettiva di EVP possono essere legate le **prospettive di carriera**: le persone di talento sono attratte e motivate a lavorare per aziende che offrono prospettive di avanzamento di carriera e che permettono il continuo accrescimento delle abilità, sia sul piano tecnico che su quello manageriale, per ricoprire ruoli di maggiore responsabilità. Infine, il **salario** e i **benefit** accessori rimandano al lato economico del lavoro: alti salari e un sistema generoso di benefit possono rappresentare un volano potente nell'attrarre, mantenere e far rendere al massimo delle proprie possibilità i lavoratori più talentuosi.

Soprattutto per quanto riguarda i primi due aspetti, vale a dire quelli relativi alla cultura e ai valori aziendali e quelli relativi ai contenuti del lavoro svolto, ma anche riflettendo sul sistema di progressione in carriera, è possibile riscontrare in essi aspetti e valenze formative individuali. In definitiva, gli aspetti educativi dell'attività lavorativa sono da ricercare nel dispositivo che si definisce a partire dalla combinazione delle distinte aree di cui abbiamo parlato in precedenza e dal diverso peso svolto da ciascuna di esse, nonché dal significato e dall'importanza che il lavoratore attribuisce loro a livello individuale.

2.3.4 I colloqui individuali in azienda

Seguendo il percorso fino qui articolato, ci soffermeremo sui colloqui individuali che rappresentano uno strumento prezioso per la definizione dei piani di crescita e di sviluppo del talento. In questa sede cercheremo, in maniera sintetica, di fornire alcune indicazioni circa le modalità di svolgimento del colloquio e alcune delle sue caratteristiche in maniera da rendere trasparente quale sia il quadro all'interno del quale si muove il nostro studio empirico. Proprio per questa ragione, ossia perché l'analisi del colloquio è finalizzata essenzialmente a rendere intellegibile il caso di studio, il taglio che daremo alle nostre descrizioni sarà volutamente concentrato sulle tipologie di

⁹¹ Questi tipi di lavori sono quelli che, nella classificazione fatta da Eraut, richiedono un impegno di tipo metacognitivo, di riflessività e di analisi (Eraut 2007: 407).

colloquio che sono funzionali ai nostri scopi. Pertanto, tralasceremo intenzionalmente di approfondire e problematizzare la questione nei suoi molteplici aspetti e rimandiamo alla letteratura specializzata per eventuali ulteriori approfondimenti⁹². Inoltre, nella nostra descrizione seguiremo, in forma sintetica, le analisi proposte a proposito di queste tematiche da Francesca Torlone (2013), perché meglio si confanno ai nostri scopi.

Possiamo individuare tre differenti tipi di colloquio che vengono denominati: colloquio di sviluppo e primo e secondo colloquio di formazione.

Per quanto riguarda il **colloquio di Sviluppo**, il suo scopo di questo tipo di colloquio è quello di definire e concordare con la persona che è oggetto del colloquio un piano di sviluppo in azienda che nel breve e medio periodo lo porti a ricoprire cariche e funzioni distinte da quella che sta ricoprendo nel momento in cui è sottoposto al colloquio, cioè di definire le modalità del passaggio nella propria *pipeline*. Esso si propone di inserire il lavoratore nel programma dei talenti aziendali anche attraverso la verifica della rispondenza dei desiderata del soggetto che partecipa al colloquio con le esigenze dell'azienda. Durante il colloquio si analizzano i ruoli e le prestazioni attuali dell'intervistato, si prospettano le possibilità di sviluppo e di crescita sia all'interno dell'azienda sia – nel caso in cui esistano altre organizzazioni produttive facenti capo ad un medesimo gruppo – all'interno delle altre consociate del gruppo. Di fatto, il colloquio di sviluppo apre una sorta di mercato del lavoro interno all'azienda, facendo incontrare le esigenze dell'azienda stessa con le potenzialità dei suoi operatori.

Il colloquio si chiude con la proposta di un piano di sviluppo personale che colloca il talento in una posizione differente da quella ricoperta in quel momento. Il ruolo dello specialista di formazione è quello, attraverso il colloquio, di far emergere e sintetizzare gli elementi fondamentali di ogni talento.

Il primo colloquio di crescita: ha come obiettivo quello di concordare con il talento

92 Ad esempio un utile strumento per un primo approccio, sia in chiave metodologica che formativa e psicologica, alla questione del colloquio individuale in azienda è costituito dal testo di Castello D'antonio (2006). Altri utili strumenti possono essere rappresentati da Zucchi (2004) circa le tecniche e le metodologie dell'intervista nelle organizzazioni e le riflessioni dello Studio Ambrosetti circa la metodologia del colloquio e l'idea di molla dello sviluppo riferita al percorso di progressione del talento (www.ambrosetti.it 05/14). Di impianto più generale e maggiormente teorico circa l'intervista in contesti diversificati un utile strumento (Arfuch 1995). Nei prossimi capitoli, nei quali affronteremo nello specifico l'interazione verbale e le dinamiche del colloquio, forniremo ulteriori riferimenti bibliografici sia a livello teorico che metodologico.

e il suo responsabile di unità operativa la messa a punto del suo *Piano di Sviluppo Individuale*, finalizzato a portarlo in condizione di sostenere il percorso di sviluppo che era stato definito nel colloquio precedente. Al colloquio vero e proprio è fatta precedere una fase preparatoria in cui viene redatto un documento contenente i dati biografici (personali e professionali) del soggetto, le aspettative di sviluppo, i tempi di sviluppo programmati e le relative attività formative di supporto a questo percorso. Di fatto, l'illustrazione del documento personale del talento segna l'apertura del colloquio. Condiviso il percorso di progressione, al talento viene chiesto di interrogarsi su quelle che lui reputa essere le sue lacune maggiori che ostacolano il pieno dispiegamento delle sue potenzialità in termini di performance. Il colloquio, in base a quanto risulta dalla discussione con il talento e dalle analisi fatte sulla sua dinamica dallo specialista di formazione, si conclude con la stesura del PFI, che sintetizza il percorso formativo da intraprendere come risposta alle lacune emerse nel colloquio. Il PFI verrà in seguito validato dal capo diretto del talento e, una volta avvenuta la validazione, si può procedere alla sua attivazione. La durata del colloquio è di solito di una ora. In *progress* il PFI può essere aggiornato per meglio rispondere alle esigenze del *business* aziendale.

Il secondo colloquio di crescita: ha per scopo una serie di verifiche e monitoraggi su quanto definito nel precedente colloquio, nonché la modifica del PFI, qualora si presentassero nuovi bisogni formativi in relazione alla progressione di carriera che il talento sta attraversando. Sintetizzando i punti su cui verte il secondo colloquio sono:

1. verifica delle competenze acquisite dal talento e del gradimento da parte di questo delle attività intraprese ed eventualmente concluse tra il primo e il secondo colloquio. Viene anche valutato lo stato di avanzamento del piano definito nel colloquio di sviluppo ed eventuali scollamenti da quest'ultimo;
2. emersione di nuovi bisogni formativi che possono derivare dall'avanzamento di carriera e da nuovi bisogni emersi *in itinere* che non erano stati previsti nel primo colloquio oppure dalla conclusione di attività formative che hanno fatto emergere la consapevolezza di nuovi bisogni formativi;
3. proposta di nuovi interventi formativi a partire dai nuovi bisogni emersi dal colloquio ed eventuale eliminazione di attività ritenute non più utili o comunque

con priorità inferiore;

4. riformulazione ed in seguito validazione e attivazione del nuovo PFI, così come è risultato dalle modifiche apportate nel corso del secondo colloquio.

Gli ulteriori colloqui che si rendono necessari seguono la medesima struttura di quanto riassunto sopra.

Per quanto riguarda la composizione degli intervistatori, essa è rappresentata da un team misto in parte composto da figure aziendali ed in parte esterne. In queste ultime è da annoverare lo specialista della formazione che conduce la parte più corposa del colloquio. Il colloquio è impostato su una traccia semi strutturata per quanto riguarda la rilevazione dei bisogni formativi, mentre per quanto riguarda gli aggiornamenti del PFI l'interazione è libera. Il formatore ha nel primo caso una serie di argomenti da trattare, ma in maniera flessibile e senza un ordine prestabilito. La sostanziale libertà nelle interazioni permette da ambo le parti (intervistato ed intervistatore) di avere libertà di esprimersi e, dal punto di vista del formatore, questo consente di recuperare, anche tra le pieghe del discorso, quelle informazioni “non dette” e in qualche modo “nascoste” che i soggetti intervistatori non conoscevano o che nemmeno l'intervistato aveva coscienza di conoscere, ma che, tra le pieghe del discorso, possono emergere. Su tutte queste tematiche insisteremo con maggiore profondità nei successivi due capitoli.

In estrema sintesi, i contesti in cui ci muoveremo nell'analisi empirica del nostro caso di studio sono questi, ovvero i colloqui a cui sono sottoposti i talenti per definire le loro progressioni di carriera e quelli che mirano a diagnosticare quali siano i bisogni formativi di questi lavoratori in relazione anche ai nuovi ruoli che andranno a ricoprire.

2.4 Conclusioni

Lo scopo di questo capitolo era quello di fornire, a partire da una base teorica di riferimento basata su alcune delle analisi teoriche di Basil Bernstein, alcune riflessioni circa il potenziale formativo in azienda. A differenza del primo capitolo in cui gli aspetti formativi del lavoro erano stati affrontati nella loro genericità, in questo capitolo sono

state affrontate con maggiore definizione alcune delle caratteristiche che determinano il potenziale formativo di un luogo di lavoro. Partendo dal concetto di dispositivo formativo aziendale è stato possibile applicare questo concetto a quella tipologia di lavoratori che viene annoverata tra i talenti e ancor più in particolare abbiamo visto alcuni strumenti per la promozione in azienda di questo settore della popolazione lavorativa. Uno di questi strumenti, che rappresenta un passaggio insostituibile, è il colloquio con il talento, sia il colloquio di promozione – per la formalizzazione del percorso di ascesa del talento – sia quelli di formazione in cui viene definito e poi aggiornato il *Piano Formativo Individuale* (PFI).

Nell'ottica che abbiamo adottato, il colloquio può essere letto come il punto di coagulo dell'impianto teorico che abbiamo proposto in questo capitolo, ma anche nel precedente. Infatti, se l'impalcatura teorica che abbiamo cercato di costruire mirava a mostrare quali fossero i fattori di cui tenere conto per poter parlare di apprendimento e formazione, il colloquio rappresenta il punto in cui questi fattori vengono a sintetizzarsi. In esso sono riscontrabili le regole del dispositivo pedagogico, così come la distribuzione del potere che gioca un ruolo fondamentale nell'interazione tra i partecipanti. Inoltre, nel capitolo abbiamo accennato alla natura del linguaggio e lo abbiamo fatto appoggiandoci su alcune riflessioni di Bachtin e sull'idea propria di Rossi – Landi che il linguaggio non è una semplice attività autopoietica, ma un'attività produttiva che trova la propria realizzazione al di fuori di se stessa, ovvero nella produzione di un prodotto, o meglio di una merce che deve essere potenzialmente scambiata, perché è riconosciuta essere tale dal potenziale acquirente. Si tratta pertanto, come abbiamo detto, di una questione eminentemente semiotica.

Se il colloquio – in particolare quello di sviluppo - rappresenta l'apertura di una sorta di mercato del lavoro interno aziendale, alla stessa maniera il colloquio declinato illuminando maggiormente la parte dell'interazione linguistica, rappresenta un momento in cui domanda e offerta di formazione interagiscono e in cui si scambiano merci. In altre parole, per comprendere come domanda e offerta di formazione si incontrano è possibile analizzare quali siano le dinamiche che si sviluppano nei colloqui aziendali. Esse non sono mai neutre, ma risentono fortemente della distribuzione del potere – in questo caso di quella tra azienda e colui che affronta il colloquio – e si mostrano

attraverso l'interazione dialogica anche se gli attori di tale interazione non ne hanno piena coscienza. Se, come abbiamo detto, il linguaggio umano si distingue da un semplice formalismo, ad esempio un linguaggio per la programmazione di *software*, per la sua dimensione storico-sociale è attraverso l'analisi delle dinamiche che si sviluppano nel colloquio che possono essere estrapolati i tratti fondamentali per ipotizzare azioni educative finalizzate alla formazione in azienda dei talenti. Si tratta di vedere come i meccanismi dialogici medino la ricontestualizzazione dei bisogni propri dell'azienda in pratiche formative.

Il prossimo capitolo pertanto fornirà alcune nozioni teoriche e metodologiche circa l'analisi del discorso e della conversazione, cominciando a calare queste riflessioni nel caso specifico della formazione aziendale a partire dalla pratica del colloquio.

3. IL COLLOQUIO COME ATTIVITÀ PRODUTTIVA

3.1 Premessa

In questo capitolo ci proponiamo di affrontare una serie di compiti. In primo luogo, cercheremo in un breve e iniziale paragrafo di delineare quale sia l'impianto di analisi a proposito del discorso e della semiosi in generale. Ne risulterà che sposiamo un punto di vista che, coerentemente con quanto argomentato nel primo e nel secondo capitolo, vede il linguaggio calato e parte integrante della struttura della società e delle organizzazioni. Affrontiamo pertanto il tema del linguaggio da una prospettiva che differisce parzialmente da quella saussuriana e che esula dal semplice schematismo emittente – ricevente, ma che al contrario trova la propria realizzazione in un contesto in cui i locutori sono degli attori sociali. Questo significa che ogni produzione linguistica sarà influenzata, almeno secondo il punto di vista adottato, da una molteplicità di fattori che non possono essere ricondotti ad una sfera in cui il linguaggio viene inteso come elemento asettico, slegato dalle dinamiche sociali, ma appunto dovrà essere calato entro tali dinamiche ed interagire con esse.

Il paragrafo seguente, in linea con quanto argomentato nel paragrafo e nei capitoli precedenti, cercherà di mostrare quali sono gli aspetti di cui si deve tener conto nell'analisi di un dialogo e nello specifico che ci riguarda del dialogo in ambito aziendale. In particolare, prenderemo in considerazione quali sono gli attori che

interagiscono in un dialogo non spontaneo come quello che prendiamo in considerazione e che è finalizzato a scopi particolari, ovvero nel dialogo che si svolge in azienda e che è indirizzato alla crescita lavorativa dei talenti dell'organizzazione. Dal punto di vista dell'analisi della conversazione si tratta di mostrare quali sono le caratteristiche precipue dell'interazione dialogica asimmetrica.

Infine, l'ultimo paragrafo evidenzierà nello specifico quale è stata la metodologia adottata nell'analisi dei colloqui, quali sono state le strategie adottate nella gestione e nella trascrizione degli stessi e quale è stato l'impianto interpretativo relativo ai colloqui oggetto di analisi. Si tratterà, pertanto di evidenziare, i tratti salienti delle procedure adottate per rendere significativi i materiali oggetto di analisi, ma anche di rendere esplicite le scelte fatte nel momento in cui questi materiali sono divenuti oggetto di studio. Detto in altre parole, verranno esplicitati tutti gli accorgimenti, di cui parleremo anche nel prossimo capitolo, che si sono resi necessari per tutelare le giuste esigenze di riservatezza delle aziende in cui si sono svolti i colloqui e dei loro dipendenti protagonisti di tali colloqui.

L'intero impianto del capitolo ha come finalità di introdurre, fornendo in apertura ulteriori elementi teorici relativi all'impianto proposto nei capitoli precedenti, ma focalizzandosi principalmente sulla gestione dei dati empirici, alla metodologia utilizzata nell'analisi dei colloqui oggetto del caso di studio specifico. I secondi due paragrafi infatti forniscono, per buona parte, elementi di analisi metodologica relativi al caso di studio preso in esame. Verranno altresì introdotti esempi puntuali di analisi dei colloqui, riprendendo alcuni degli estratti delle trascrizioni degli stessi. In questa maniera, cerchiamo di sostanziare con il supporto di materiale empirico quanto affermato a partire da proposizioni di tipo metodologico e teorico.

Come detto in precedenza, l'intero capitolo si muove secondo tre tappe: una prima fase di carattere ancora teorico, in cui vengono forniti elementi che permettono di raccordare le presenti riflessioni con quelle dei capitoli precedenti e due seconde parti maggiormente applicative. L'organicità del testo è fornita, almeno a nostro avviso, dal fatto che si procede, da un lato, in continuità con le riflessioni proposte nei capitoli precedenti e, dall'altro, si introducono le nozioni applicative per la trattazione specifica del materiale empirico. In questa maniera si realizza il duplice risultato di fornire una

coerenza teorica all'impianto proposto, mostrando come esso possa essere reso mano a mano più concreto, e dall'altro, in stretta relazione con il punto precedente, si rende possibile la transizione dalla pura speculazione teorica all'applicazione pratica dei principi di sfondo proposti come ossatura teoretica. Detto in altre parole, la prima parte del capitolo funziona, per così dire, come camera di compensazione tra ciò che è stato detto in precedenza e ciò che verrà detto in seguito e permette così il passaggio organico alle successive parti.

Pertanto, il ruolo svolto da questo capitolo è quello di rendere in forma concreta e per gli scopi della ricerca le riflessioni più astratte delle parti precedenti. Si tratta perciò del luogo attorno al quale la coerenza della ricerca trova una propria sua prima concretizzazione nel senso che è il terreno in cui ciò che è stato detto prima e ciò che verrà mostrato in seguito trovano un loro punto di incontro. È per questo motivo che nello svolgimento del capitolo, e mano a mano che le riflessioni vanno avanti, saranno introdotti esempi puntuali, ripresi dai materiali empirici che costituiscono il caso di studio, al fine di sostanziare il passaggio dalla sfera della riflessione astratta al campo dell'applicazione della teoria senza che questo avvenga attraverso cesure di nessun tipo.

3.2 *Riproduzione sociale, sistemi segnici, lavoro e linguaggio*

Lo scopo di questo breve paragrafo è quello di inquadrare l'attività del colloquio e, nello specifico che analizzeremo dei colloqui in azienda, come un'attività produttiva che, in qualche forma, determina o contribuisce alla riproduzione del corpo sociale. Nel caso preso in analisi, il corpo sociale sarà ovviamente quello aziendale nelle sue molteplici dimensioni. Per questo motivo, prima di esplicitare quale metodologia è stata seguita per l'analisi dei singoli colloqui, sarà opportuno rendere esplicito quale sia l'idea di linguaggio e, a scalare, di interazione linguistica colloquiale che adottiamo. Come accennato nel capitolo precedente, intendiamo l'attività linguistica come un'attività produttiva - omologa all'attività lavorativa e distinta dall'attività *tout court* - e come tale come uno dei momenti della riproduzione sociale. Pertanto, è quindi opportuno definire

che cosa si intenda per riproduzione sociale e come essa possa essere calata a livello della riproduzione del corpo dell'azienda e, dall'altro lato, come il colloquio sia parte e contribuisca a questa riproduzione.

In prima battuta, è possibile definire come *riproduzione sociale* «l'insieme dei processi per mezzo dei quali una comunità o una società sopravvive, accrescendosi o almeno continuando ad esistere» (Rossi – Landi: 2006: 175). Declinati in ambito aziendale, pertanto i processi di riproduzione sociale sono quei processi che permettono al *corpus* aziendale di vivere (quindi di riprodursi uguale a se stesso) o di prosperare, ovvero di riprodursi su scala allargata, ma anche di deperire a causa di scelte riproduttive che alterano l'equilibrio dell'organizzazione stessa o che non sono funzionali ad una sua riproduzione organica. Questi processi si innestano ed interagiscono a livello macro con la cultura – nel nostro caso dell'azienda – che è un livello superiore nel quale si manifesta la riproduzione sociale del nostro *corpus collectivum*. Detto in altri termini, la pratica *hic et nunc* finalizzata a trovare soluzioni che permettano all'azienda di risolvere problemi è inserita all'interno della storia e della cultura dell'azienda stessa che sono a loro volta livelli della riproduzione di quel corpo sociale e che influenzano prepotentemente la ricerca di soluzioni anche ai problemi puntuali.

Volendo darne una definizione, la cultura di un'azienda può essere definita come l'insieme dei valori, delle pratiche, dei codici di comportamento e di molti altri fattori che nel corso del tempo si sono sedimentati dando origine alla fisionomia dell'azienda.

A culture is full of itself. That is, values (always competing) are performed (Trujillo, 1985) and displayed (Goodall, 1990) *everywhere* – in symbols, language, stories, work routines, rituals, rites, advertisements, brochures, newsletters, parking lots, memos, cartoons, dress codes, office artifacts, and corporate stories. Thus, culture is not something an organization *has*; it is something an organization *is* (Eisenberg & Goodall 1993 citato in Weik 2001: 708)⁹³.

Quindi a livello di macro struttura aziendale il colloquio è influenzato da questo flusso di creazione di senso e di capacità che va sotto il nome di riproduzione sociale e

93 In qualche maniera il concetto di cultura aziendale così espresso è prossimo e direttamente intrecciato al concetto di DFA (Dispositivo Formativo Aziendale) di cui abbiamo parlato nel capitolo precedente. Entrambi a loro volta sono dispositivi e costituiscono parti della riproduzione di un determinato contesto aziendale. Riflessioni analoghe si ritrovano anche in Bruno Rossi (2008: 219 et passim).

che come abbiamo visto è strettamente intrecciata con la cultura latamente intesa dell'azienda stessa. Mentre a livello meso esso mira a definire strategie per rendere funzionali ed adeguati i processi riproduttivi e a livello micro stabilisce gli interventi puntuali da fare e su quali soggetti farli perché siano adeguati a ricoprire ruoli individuati come strutturali per una corretta riproduzione.

In questa ottica, allora è possibile intendere il colloquio, da una parte, come un'attività produttiva e, dall'altra ma in stretta connessione con il primo aspetto, come un'operazione di ricontestualizzazione di pratiche sociali attraverso pratiche discorsive che a loro volta dovranno essere ricontestualizzate in pratiche formative, che altro non sono che pratiche sociali ricontestualizzate all'interno di un quadro di formazione finalizzata alla soddisfazione di determinati bisogni.

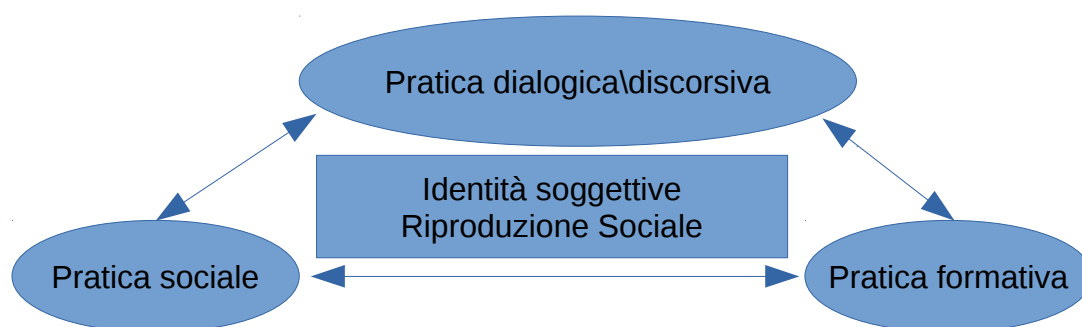


Fig 10: Ciclo di ricontestualizzazione dalla pratica sociale a quella formativa.

Lo schema sopra proposto, schematizza appunto questa dinamica. Naturalmente, le tre sfere sono in interazione reciproca tra di loro e non potrebbe essere altrimenti e il campo interno, definito dal terreno delimitato dalla sfere stesse, è “l’involucro” in cui si creano il senso di una comunità, la definizione delle identità dei singoli a partire dalla creazione di senso e in cui si produce, come risultato di tutti questi processi, la riproduzione di un corpo sociale.

Traslando lo schema generale relativamente al microcosmo aziendale è possibile ricontestualizzare\tradurre il processo formativo sostituendo alla prima sfera, ovvero

quella della pratica sociale, i bisogni avvertiti latamente dall'azienda (necessità di sostituire ruoli, di mantenere la mobilità all'interno della *pipeline* come scelta strategica, strategie di competizione interna anche esse intese come fondamentali e che derivano dalla cultura dell'azienda, bisogni di adeguarsi agli standard dei concorrenti e conseguente *benchmarking*, bisogni indotti dal *mercato*, intesi anche essi come necessità di anticipare e quindi indurre i bisogni dei potenziali consumatori, etc.) e intendendo la seconda come il luogo in cui i bisogni dell'azienda vengono ricontestualizzati\tradotti attraverso la pratica discorsiva e si mediano con le esigenze che il soggetto preso in esame percepisce dover essere soddisfatte per rispondere a queste pratiche e per poter essere adeguato ai compiti che gli vengono richiesti. L'incontro di tali distinte esigenze si riconnota come pratica formativa sul soggetto e ne modifica la potenzialità lavorativa, rispondendo quindi indirettamente, ma sostanzialmente, alle esigenze aziendali. Come nel precedente modello generale, il terreno all'interno dell'intersezione delle tre differenti sfere è quello in cui si produce il senso, ovvero l'ideologia, la cultura diffusa, di una certa organizzazione aziendale, le identità dei soggetti che la popolano e la costituiscono e le modalità di riproduzione di entrambe le cose, ovvero la riproduzione sociale dell'organizzazione aziendale e delle sue pratiche e con essa la riproduzione dell'azienda stessa, intesa quest'ultima come capacità dell'organizzazione di approntare strategie per restare competitiva.

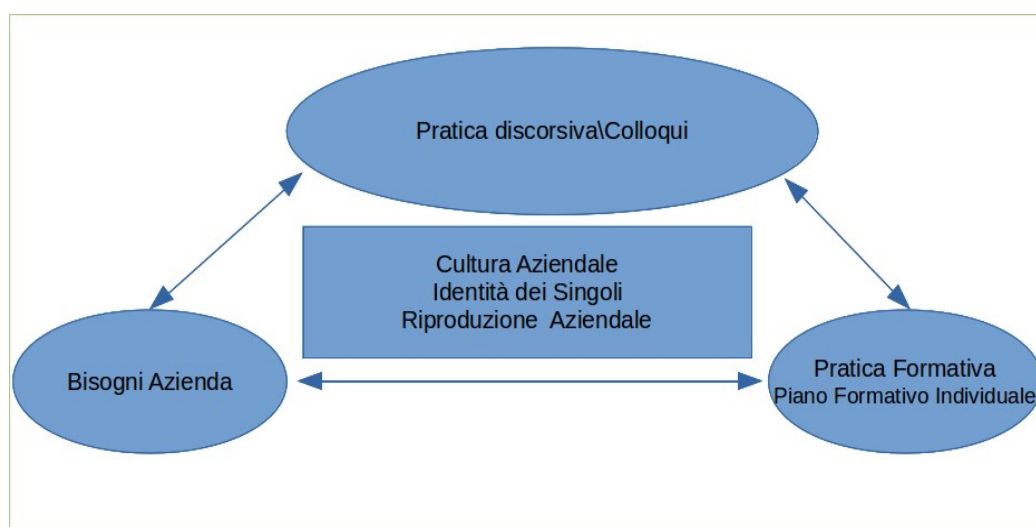


Fig 11: Ciclo di ricontestualizzazione aziendale.

Dato questo schema generale della riproduzione, in questa parte ci concentreremo sulla sfera che abbiamo individuato come propria della ricontestualizzazione\traduzione delle pratiche formative ovvero sulla sfera dialogica. Nell'analisi della fase dialogica che determina la ricontestualizzazione dei bisogni dell'azienda in pratica formativa per il soggetto intervistato, partiremo dal presupposto teorico - metodologico che in tale pratica si esplicita una modalità di interazione propria dello scambio di merci. Possiamo sostenere questa tesi in virtù del fatto che concepiamo il linguaggio come, da un lato, profondamente connesso con la pratica sociale e dall'altro lato come attività produttiva propria del genere umano, omologa al lavoro stesso. Pertanto, intenderemo la dinamica dialogica come uno degli ambiti in cui avviene lo scambio di merci e in cui, attraverso tale scambio, si concretizza la ricontestualizzazione. I messaggi scambiati sono parte della dinamica societaria e come tali ne seguono la dialettica. La parola e, di riflesso il messaggio, in qualche modo interpretano la realtà societaria che nel nostro caso è quella aziendale. Essi si pongono all'interno di quel sottoinsieme che è rappresentato appunto dalla comunità aziendale e ne interpretano in qualche forma la cultura e l'ideologia.

La parola, come qualunque segno ideologico, non riflette semplicemente la realtà, ma la interpreta nello scambio comunicativo sociale vivo, nell'interpretazione sociale viva (Vološinov (Bachtin) 1980: 150).

Sta in questa capacità di reinterpretazione la possibilità di ricontestualizzare i bisogni e le pratiche societarie, ovvero la possibilità di tradurre – e quindi di interpretare – le pratiche sociali in bisogni formativi. È un'operazione in cui si creano prodotti, a partire da bisogni societari e nel nostro caso dell'organizzazione, che debbono essere proposti come merci, ovvero apparire come un potenziale valore d'uso per chi li deve in qualche forma consumare per soddisfare i bisogni che colui che propone la merce avverte come propri del campo societario\organizzativo in cui opera, ma che sono – e debbono essere - avvertiti tali anche da colui che di questa merce è il potenziale destinatario. La ricontestualizzazione, così come la interpreta Bernstein e come l'abbiamo descritta nel precedente capitolo, è una operazione in cui, in una certa maniera, si attribuiscono delle proprietà semiotiche a dei prodotti, li si rendono

riconoscibili e proprio per questo li si ricontestualizzano⁹⁴. Li si rende, per certi versi, delle merci che come tali debbono apparire e presentarsi con una loro valenza semiotica.

Le merci siano esse materiali o immateriali sono oggetti segnici – per meglio dire sono messaggi ed ogni merce porta con sé un messaggio che deve essere riconoscibile – e perciò anche la dinamica dello scambio rientra all'interno della pratica semiotica. Infatti, una merce deve in qualche forma apparire, mostrarsi come un prodotto che ha utilità per qualcuno di diverso dal suo possessore originario, deve – in termini marxiani – essere valore d'uso per altro. Pertanto, questa utilità per l'altro deve in qualche forma apparire, mostrarsi ed è proprio in questo suo mostrarsi che risiede il fatto che anche le merci sono messaggi. Non importa qui quale tipo di merce venga presa in considerazione, può essere un prodotto formativo, come nei casi che analizzeremo noi o qualsiasi altro prodotto che si pone con un valore d'uso specifico per la persona che non lo possiede. Se questo essere valore d'uso per la persona che non possiede un determinato prodotto non è presente e non è riconoscibile, allora quel prodotto non ha ancora raggiunto o non raggiungerà mai lo *status* di merce: ad esempio un cartello stradale ha un'utilità ed è un messaggio, ma non è utile per la persona che non lo possiede bensì in generale; in altre parole non ha un valore di scambio e quindi non è una merce.

Ci sono naturalmente prodotti *che significano come prodotti*, cioè che sono prodotti in quanto vengono interpretati dagli uomini. Possono essere non verbali come i segnali stradali, o verbali come i libri. La funzione segnica va qui rintracciata in quell'aspetto degli oggetti che gli economisti chiamano valore d'uso – la capacità di soddisfare bisogni umani. Tuttavia la proprietà di essere una merce appartiene ad un altro ordine di significazione. Se il caso in esame è quello di una merce che significa anche come prodotto, abbiamo allora da prendere in considerazione due tipi di significazione, l'uno sovrapposto all'altro. In altre parole, la funzione – segnica può essere presente in due modi: (i) Dentro al valore d'uso della merce; questa funzione segnica non ha nulla a che fare con il fatto che l'oggetto sia una merce, perché la funzione segnica esiste già a livello del mero prodotto non ancora trasformato in merce. (ii) Dentro alla merce in quanto tale, cioè nel suo valore di scambio (–). È il secondo tipo di significazione che fa di un oggetto qualsiasi una merce: se questo tipo di significazione non esistesse, l'oggetto

94 Tralasciamo in questa fase la questione dell'ordine del discorso - inteso come campo in cui si traducono, in forma discorsiva, le posizioni di potere e che Bernstein mutua dalle riflessioni di Foucault - sebbene queste tematiche siano ben presenti anche nelle riflessioni circa i colloqui di cui parliamo e nelle dinamiche che prendiamo in considerazione nelle nostre analisi specifiche. Tuttavia, in questa fase quello che ci preme maggiormente sottolineare è il processo di traduzione\ricontestualizzazione che avviene attraverso la pratica dialogica.

potrebbe essere descritto solo come prodotto o come oggetto utile; apparterebbe al reame della produzione e rispettivamente al reame della mera utilità, ma non avrebbe raggiunto il livello della merce (Rossi - Landi 2007: 112).

Questo passo di Rossi – Landi riassume in maniera magistrale la natura semiotica della merce; d'altra parte sempre seguendo le sue analisi è possibile dire che la comunicazione linguistica stessa è un continuo processo di produzione e di scambio di merci\segni che in questo caso si connotano come verbali. Coerentemente con l'impostazione omologica tra lavoro e linguaggio è possibile affermare pertanto che gli artefatti linguistici, oltre ad avere un valore d'uso, hanno altresì un valore di scambio, che permette loro di essere trasmessi e soprattutto ricevuti. Nello scambio linguistico quindi i messaggi sono caratterizzati da un valore d'uso, nel senso che debbono essere in grado di soddisfare un qualche bisogno comunicativo, e dall'altro lato da un valore di scambio che li faccia apparire “appetibili” da chi è il potenziale ricettore del messaggio stesso e che a partire dal questo valore di scambio può risalire a quello d'uso⁹⁵.

La pratica del colloquio aziendale ovviamente non fa eccezione e anzi essa è finalizzata alla realizzazione di questo scambio che a sua volta è finalizzato all'adempimento di una pratica formativa, che avrà – almeno in potenza – ripercussioni sulle pratiche sociali e quindi sulla cultura e la riproduzione di un determinato sistema sociale che nel nostro caso specifico è quello aziendale. Ovviamente, sono processi lunghi e regolati da leggi di tendenza, ovvero che risentono di moltissimi fattori e che regolano il cambiamento apportando *mutamenti molecolari* cioè di microstruttura che, però, alla lunga ed intesi nella loro complessità modificano – o potenzialmente sono forieri di modificare – la macro struttura.

Arrivati a questo punto appare palese che, a livello metodologico generale, intenderemo la pratica dialogica propria del colloquio come il luogo di ricontestualizzazione dei bisogni e tale ricontestualizzazione avviene con una ulteriore ricontestualizzazione dialogica attraverso il dispositivo linguistico, così come lo abbiamo inteso. In altri termini, a livello metodologico cercheremo di seguire le dinamiche che si sviluppano nel colloquio a partire dalla consapevolezza che esse sono

⁹⁵ Charaudeau (1995 & 2006) parla esplicitamente di mercato linguistico per indicare il luogo in cui materialmente avvengono gli scambi verbali e non verbali, facendo pertanto a sua volta un'analogia tra sfera produttivo\economica e sfera linguistica.

dinamiche che mirano a ricontestualizzare dei bisogni sociali, nel nostro caso sono bisogni sociali dell'organizzazione azienda, alla luce del fatto che i messaggi che veicolano questa ricontestualizzazione possono essere intesi come delle vere e proprie merci. Dall'altro lato, presteremo attenzione al fatto che il processo di ricontestualizzazione è una pratica sociale che è rappresentativa di una più o meno stabile attività sociale (di cui sono esempi le lezioni scolastiche, i consulti medici, i meeting aziendali, e tra gli altri anche i colloqui aziendali) e che questa attività include sempre il discorso, inteso come strumento della semiosi più generale.

Ogni pratica sociale include sempre i seguenti elementi:

1. una serie più o meno stabile di attività;
2. i soggetti protagonisti di queste attività e le loro relazioni sociali;
3. una serie di strumenti che rendono possibile l'attività dei soggetti;
4. il tempo e lo spazio in cui si svolgono le attività;
5. le forme di coscienza, le credenze e le ideologie dei soggetti;
6. la semiosi che rende possibile il riconoscimento reciproco (Fairclough 2005: 77)⁹⁶.

Questi elementi sono dialetticamente relati tra di loro, nel senso che non rappresentano unità separate l'una dall'altra, ma nemmeno direttamente sovrapponibili in maniera perfetta. Detto in altri termini, se è vero che le pratiche sociali influenzano il linguaggio, è altrettanto vero che questo non significa che per studiare il linguaggio sia sufficiente studiare semplicemente le pratiche sociali. Pertanto, la totalità di questi elementi che, a seconda dei contesti assumono maggiore o minore importanza, deve essere tenuto insieme nella loro unità dinamica.

Ora, per cercare di “chiudere il cerchio” di questo paragrafo in cui sono state fornite alcune indicazioni di carattere teorico circa l'approccio metodologico adottato nell'approcciarsi all'analisi dei colloqui aziendali, sarà utile anticipare alcune notazioni che verranno riprese in chiave metodologica appunto nei prossimi paragrafi e che riguardano l'approccio analitico adottato nello specifico e l'idea di ricontestualizzazione

⁹⁶ Van Dijk (2009: 74) propone un set di categorie sostanzialmente similari a quelle di Fairclough per indicare gli aspetti definitori di quello che definisce *Context Model*.

applicata alla sfera discorsiva. Nella prospettiva adottata, il discorso dovrà in questo caso essere inteso in maniera più ampia rispetto all'idea di una serie di parole connesse tra di loro in forma significativa. Seguendo Van Leeuwen che a sua volta cerca di fondere proficuamente le riflessioni di Bernstein sulla ricontestualizzazione con quelle di Foucault circa "l'ordine del discorso", il discorso deve essere concepito come una forma di conoscenza costruita a partire da una pratica sociale⁹⁷.

Discourse (ndr) is, not in the sense of "an extended stretch of connected speech or writing," a "text," but in the sense of social cognition, of "a socially constructed knowledge of some social practice," developed in specific social contexts, and in ways appropriate to these contexts, whether these contexts are large, for instance multinational corporations, or small, for instance particular families, and whether they are strongly institutionalized, for instance the press, or less so, for instance dinner table conversations. (Van Leeuwen 2008: 6).

Nell'analisi dei colloqui aziendali, pertanto si cercherà di tenere conto di tutti questi aspetti che, magari non appaiono esplicitamente, ma che agiscono implicitamente per condizionare le dinamiche dei colloqui stessi⁹⁸.

Le tecniche che cercheremo di adottare per l'analisi dei colloqui sono mutate dalle tecniche proprie dell'analisi del discorso, sebbene cercheremo di utilizzarle pragmaticamente al fine di raggiungere i nostri scopi, ovvero mostrare i meccanismi di ricontestualizzazione che portano alla definizione di un'azione formativa. Proprio per questo motivo prenderemo, pur adattandolo alle nostre esigenze e declinandolo nella specificità del colloquio orale, come impianto teorico metodologico quello proposto dalla *Critical Discourse Analysis* (CDA), in quanto variante specifica della più generica analisi del discorso, che si concentra maggiormente sulle relazioni dialettiche che intercorrono tra il discorso (che include il linguaggio ma anche le altre forme di semiosi, come, ad esempio, il linguaggio del corpo o le immagini visive) e altri elementi della pratica sociale, come il contesto discorsivo, le relazioni (di potere e non solo) tra i locutori. La CDA può essere definita come l'analisi, o meglio lo strumento di analisi,

97 Per quanto riguarda Foucault, entrambi gli autori, fanno riferimento alla lezione inaugurale di questo autore al Collegio di Francia il 2 dicembre 1970 e pubblicata per le edizioni Gallimard con il titolo di: *L'ordre du Discours* (Foucault 1971).

98 Ad esempio, tutti quei fattori e quelle conoscenze in mano all'intervistatore e non all'intervistato e che, come definiremo nel prossimo paragrafo, costituiscono la cosiddetta *agenda nascosta*.

delle relazioni dialettiche che si instaurano tra il discorso e gli altri elementi della pratica sociale e dei relativi reciproci condizionamenti⁹⁹.

Il discorso, come più volte detto, può essere definito – e in questa sede così facciamo - come il linguaggio in uso e l'analisi critica dello stesso è lo studio del linguaggio in uso che è influenzato dal contesto in cui è usato (Fairclough 1989: 22 - 26). Il linguaggio è sia modellato socialmente, sia modella la società e l'uso del linguaggio è simultaneamente costitutivo delle identità culturali, delle relazioni sociali e dei sistemi di conoscenza. Si tratta, lo ripetiamo, di una relazione dialettica tra molteplici elementi che interagiscono reciprocamente tra di loro.

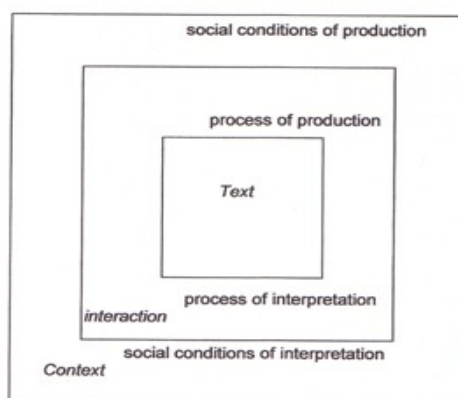


Fig 12: Discorso come testo, interazione e contesto (Fonte: Fairclough 1989:25).

Come mostra il modello proposto da Fairclough, per poter analizzare un discorso, non è sufficiente porre attenzione sul testo stesso, ma occorre tenere in conto le relazioni con il contesto e i processi che determinano la produzione e l'interpretazione dei testi stessi. In altre parole, non ci si può limitare all'analisi strettamente linguistica

⁹⁹ Nel nostro caso, adotteremo come sfondo generale la prospettiva indicata dalla CDA e con questo sfondo teorico\metodologico ci muoveremo attraverso l'analisi del discorso orale ed in particolar modo di quella specifica tipologia di discorso rappresentato dall'interazione istituzionale e asimmetrica. Quindi lo sfondo proprio dell'impianto della CDA rimarrà come struttura profonda e, nell'analisi dei «testi» orali, adotteremo tecniche proprie dell'analisi della conversazione. Non riteniamo che ci sia una discrepanza in questa forma di agire, ma, come diremo in seguito, piena continuità.

della struttura intesa come pura forma, ma si deve immergere tale analisi all'interno dei fattori contestuali e delle relazioni di potere che definiscono la cornice nella quale si viene a produrre un determinato discorso. Ovviamente, come detto anche in precedenza, si tratta di relazioni dialettiche e ciascun fattore ha una influenza sugli altri, senza tuttavia determinarlo in maniera meccanicistica.

Arrivati a questo punto, risulta chiaro come il discorso in generale si concretizzi in una attività specifica che genera appunto dei *generi*, ovvero definisce una modalità comunicativa particolare attraverso cui il discorso si palesa in forma specifica: nei termini propri della linguistica di De Mauro, *genera* uno specifico spazio linguistico che è determinato da specifiche leggi interne (soprattutto per quanto riguarda il lessico settoriale), ma è altresì dialetticamente relato con gli altri spazi linguistici esterni e regolato dalle leggi generali della lingua in uso¹⁰⁰. Esempi di genere possono essere le attività del conversare quotidiano in un determinato contesto, incontri di colloquio formale, meeting all'interno delle aziende e appunto la categoria del colloquio finalizzato alla definizione dei bisogni e delle aspettative in azienda. Questi si connotano come macro categorie che rendono concreta una certa tipologia di pratica discorsiva, ovvero la definiscono all'interno di un certo genere di pratica sociale e discorsiva, ne segnano, sebbene in maniera molto labile, i confini e le regole, esse stesse molto tendenziali e non direttamente prescrittive. I generi, poi rappresentano un iperonimo dei testi ovvero ne rappresentano una categoria più generale, mentre i testi si connotano come la forma fenomenica semiotica di un determinato genere, vale a dire come quel genere appare in una determinata situazione. Possiamo pertanto intendere i testi come la realizzazione *hic et nunc* di un discorso che si è specificato in un certo genere e a sua volta è apparso attraverso un determinato testo.

Pertanto, nell'analisi di un testo, inteso come occorrenza comunicativa dotata di coerenza e coesione, si dovranno tenere presenti le strutture linguistiche prodotte in un evento discorsivo e i fattori contestuali che hanno influenzato questa riproduzione.

¹⁰⁰ Il concetto di spazio linguistico proposto da De Mauro (1980) è direttamente imparentato, almeno per come chi scrive lo ha inteso, con quello di gioco linguistico proposto da Wittgenstein nel senso che ogni spazio linguistico risponde a proprie precipue leggi tendenziali, ma al contempo, è uno degli spazi all'interno dello spazio più generale che è il linguaggio. Alla stessa maniera, il gioco linguistico è un gioco all'interno dell'interazione della pluralità di giochi che sono a loro volta parti del gioco linguistico generale. Inoltre, ogni spazio linguistico è anche una forma di vita.

Un'analisi delle pratiche discorsive deve porre attenzione alla analisi appunto della produzione, del consumo e della riproduzione di testi. Tale processo riguarda come i soggetti interpretano, riproducono e/o trasformano i testi stessi. In questa prospettiva, l'uso del linguaggio è costitutivo sia delle identità culturali che delle relazioni sociali ed anche dei sistemi di conoscenza: nell'azione dialogica, in particolar modo, l'interscambio linguistico è co-produttore del contesto di scambio stesso, nel senso che contribuisce alla creazione dinamica del contesto all'interno del quale la pratica dialogica si sviluppa.

Nel prossimo paragrafo ci concentreremo pertanto sugli aspetti che dobbiamo tenere in considerazione al momento dell'analisi del discorso e delle dinamiche che si dipanano nell'azione dialogica. In particolare, vedremo quali sono, da un lato, le peculiarità del discorso orale e nel nostro caso di un particolare tipo di discorso orale, ovvero quello caratteristico dell'interazione istituzionale e perciò caratterizzato da elementi di asimmetria, e, dall'altro, il ruolo svolto dal contesto nella produzione dialogica. Riguardo a questo ultimo aspetto cercheremo di rendere evidente come il contesto si co – produca con la pratica dialogica stessa, nel senso che è nel dialogo che, a partire da un macro contesto dato, si definisce il terreno (il contesto appunto) di interazione. Il passaggio da una prospettiva di analisi del discorso, di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti, ad una prospettiva incentrata sull'analisi della conversazione non solo non rappresenta una contraddizione, ma al contrario è coerente con la logica seguita fino a questo momento che ci ha condotto a muoverci da temi più generali a temi più specifici. In questo senso, quindi, al di là delle distinzioni proprie dei due ambiti disciplinari (quello dell'analisi del discorso *tout court* e quello dell'analisi della conversazione) e delle tecniche analitiche adottate in ciascuno di essi, intendiamo l'analisi della conversazione come una specificazione dell'analisi del discorso in generale e in particolar modo intenderemo la prima come lo strumento per ricostruire «la logica endogena di quello che le persone fanno quando parlano fra di loro» (Fele 2007: 31)¹⁰¹. Nel nostro caso poi, le conversazioni di cui ci occuperemo nello specifico sono quelle asimmetriche, ovvero quelle in cui i ruoli e la distribuzione del *potere* nell'interazione non sono distribuiti in maniera egualitaria. Pertanto, da questo punto di vista, ci appare

101 Un'analisi comparativa specifica delle due discipline, sebbene con una prospettiva parzialmente diversa da quella adottata qui, è fornita in Wooffitt (2005).

coerente transire senza soluzione di continuità dalla CDA alla analisi della conversazione asimmetrica.

3.3 *Il discorso orale e il contesto discorsivo. Attori del discorso e processi interpretativi interpersonali*

In questo paragrafo, che fa da cerniera tra la precedente trattazione sui sistemi segnici e il linguaggio e il prossimo paragrafo che fornirà gli elementi più specifici sulle procedure e i metodi seguiti nell'analisi dei colloqui in ambito aziendale, ci soffermeremo sulle specificità del discorso orale, inteso come una delle possibilità della semiosi umana. In particolar modo, cercheremo di definire quali sono le costanti che regolano la comunicazione orale umana e, nel nostro caso specifico, di una particolare modalità che è quella propria della conversazione istituzionale. Per fare questo, prima di tutto, occorrerà inquadrare il genere di «testo» che si viene a produrre nella conversazione istituzionale e in quale rapporto si ponga con le altre tipologie di comunicazione umana. Per cominciare, è bene precisare che utilizziamo, come detto anche in precedenza, il termine «testo» con l'accezione che a questo concetto viene data dalla linguistica testuale, ovvero quella di occorrenza comunicativa dotata principalmente di coerenza e coesione e quindi in grado di essere riconosciuta come tale (De Baungrade, Dressler 1994). Pertanto, anche le occorrenze comunicative orali ricadono nella categoria dei «testi».

Inoltre, nello specifico della nostra indagine, ci occuperemo di analizzare una particolare tipologia di conversazione che è quella orale istituzionale, caratterizzata da rapporti asimmetrici tra i locutori. Infatti, mentre nella comunicazione ordinaria, quello che può uno lo può anche l'altro, nel senso che vige un sorta di orizzontalità di diritti tra i locutori, i quali in qualche forma si disputano “democraticamente” l'accesso alla parola e tutti i partecipanti alla interazione possono, momento per momento, dare il loro indirizzo alla stessa; nelle comunicazioni asimmetriche le regole che definiscono le interazioni tra i locutori sono parzialmente diverse e in, qualche maniera, più

formalizzate. Se nel caso della conversazione spontanea uno dei fenomeni che si manifesta come caratteristico è quello per il quale, alla fine di ciascun turno di parola, ogni locutore ha il medesimo diritto di tutti gli altri a definire il proprio turno di locuzione e tra i differenti parlanti si sviluppa una vera e propria gara per riuscire a prendere la parola; nel caso delle conversazioni istituzionali questa gestione orizzontale dei turni di parola non esiste o, per lo meno, essa è molto mitigata dalla presenza di regole tendenzialmente definitorie della presa di parola.

Nelle conversazioni asimmetriche, invece, è possibile che ci sia una predeterminazione nell'alternanza dei turni, come nelle tavole rotonde, oppure che si stabiliscano delle vere e proprie figure guida, che chiameremo registi dell'interazione, che controllano l'andamento dello scambio comunicativo nei suoi molteplici aspetti. Per restare nell'ambito dell'esempio del meccanismo dei turni, le figure che assumono, per ragioni diverse, il ruolo di registi hanno il controllo sull'attribuzione dei turni, sulla loro durata e, attraverso il potere di orientare i temi di discorso, anche sul contenuto dei turni di parola. L'asimmetria interazionale è qui intesa nel senso di radicale modifica della struttura dell'interazione quotidiana, una modifica che tocca, oltre al meccanismo dei turni, l'organizzazione tematica, la struttura sequenziale, l'intera organizzazione della conversazione come unità globale (Orletti 2000: 13).

La presenza di regole che determinano la possibilità tendenziale di presa di parola, rimanda, dall'altro lato, alla presenza di una disparità di *potere* tra gli interagenti, ovvero alla disparità dei ruoli ricoperti nella conversazione istituzionale. Se in quella spontanea tutti possono tutto, nella conversazione istituzionale i compiti sono meglio definiti e questa definizione di ruoli rimanda altresì ad una disparità nella gestione del *potere* e quindi anche nella gestione della conversazione stessa.

Come notano Sacks, Schegloff e Jefferson, l'organizzazione per turni rappresenta un esempio importante di organizzazione sociale che è trasversale a molte attività.

For socially organized activities, the presence of “turns” suggests an economy, with turns for something being valued – and with means for allocating them, which affect their relative distribution, as in economies. An investigator interested in the sociology of a turn-organized activity will want to determine, at least, the shape of the turn-taking organization device, and how it affects the distribution of turns for the activities on which it operates (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 696)¹⁰².

102 Lo scopo degli autori, non è quello di fornire un set di regole soggiacenti all'interazione orale, bensì descrivere i meccanismi e i dispositivi che ne regolano le dinamiche. In questo senso, quindi i dispositivi descritti rappresentano appunto non un impianto prescrittivo, ma semplicemente il

Alla stessa maniera dello studio pionieristico degli autori appena citati anche il più recente lavoro di Heritage (2008: 200 – 220) mette in diretta relazione la struttura generale dell'interazione conversazionale umana, all'interno della quale la presa di parola attraverso turni più o meno definiti rappresenta un aspetto fondamentale da cui ne discendono altri - quali l'organizzazione delle sequenze discorsive e le pratiche di riparazione e di costituzione di intersoggettività - con un determinato assetto contestuale che si costituisce nell'interazione e attraverso l'interazione stessa¹⁰³. In altri termini, nella conversazione asimmetrica il ruolo della negoziazione tra i partecipanti è molto più importante, perché è attraverso questa – ovvero attraverso il processo di negoziazione tra differenti protagonisti con differenti ruoli e potere – che si definiscono le modalità di azione e di essere dei protagonisti stessi dell'interazione.

Ora, se l'organizzazione per turni è il riflesso mediato di una qualche organizzazione sociale propria della struttura della conversazione, allora si può parlare di ruoli dominanti all'interno dell'interazione orale e in particolar modo possono essere rintracciati quattro tipi distinti, ma complementari, di dominanza:

1. *dominanza quantitativa* ovvero la differenza esistente fra i partecipanti in termini di quantità di spazio interazionale a disposizione anche se non sempre è significativa rispetto alla gestione vera e propria della conversazione;
2. *dominanza interazionale* ovvero la possibilità di mettere in campo scelte forti (fare domande strategiche) o deboli (fornire le risposte alle domande) per indirizzare l'organizzazione delle sequenze;
3. *dominanza semantica* che si manifesta nel controllo sugli argomenti portati in

dispositivo che si dipana nell'interazione orale in un certo contesto (cfr. Hutchby, Wooffitt 1998: 49 -51).

¹⁰³ Non rientra negli scopi di questa ricerca una ricostruzione dettagliata dei principi alla base dell'Analisi della Conversazione, tuttavia, per chi volesse approfondire queste tematiche rimandiamo, oltre ai testi già citati di Sacks et alii (1974), Orletti (2000), Heritage (2008), anche, tra gli altri, a Gavioli (1999), Hutchby, Wooffitt (1998), Ten Have (1999) e Wooffitt (2005) che forniscono le basi per l'analisi della conversazione, introducendo i concetti principali e fornendo le tecniche per la gestione dei testi e la loro analisi. In questa sede eviteremo di esporli puntualmente, anche se il richiamo alla presa di parola e quindi all'alternanza dei turni è già un rimando ad uno dei meccanismi oggetto dell'analisi della conversazione, per non appesantire l'esposizione e non introdurre elementi che solo tangenzialmente rimandano allo scopo della nostra ricerca. Tuttavia, sebbene il *focus* sia parzialmente distinto, utilizzeremo alcune delle tecniche dell'analisi della conversazione anche se l'attenzione maggiore sarà posta sulle dinamiche generali del colloquio che sono funzionali all'incontro tra la domanda e l'offerta di formazione.

discussione e nella capacità di imporre il proprio punto di vista sugli argomenti stessi¹⁰⁴,

4. *dominanza strategica* che consiste nel poter realizzare le mosse più importanti sul piano strategico e indirizzare la conversazione verso i risultati attesi¹⁰⁵.

La relazione di potere nella conversazione istituzionale è data dalla disparità dei ruoli: ad esempio quella che vige tra intervistato e intervistatore. In questo senso, si può parlare, per quanto riguarda la conversazione istituzionale della presenza, nella dinamica conversazionale, di un regista, ovvero di una figura che, in qualche maniera, gestisce le dinamiche della conversazione stessa e che esercita almeno in forma tendenziale le dominanze citate in precedenza. D'altra parte, qualsiasi tipo di interazione dialogica prevede la presenza di un regista. Se nella conversazione tra pari la regia è co – costruita tra tutti gli astanti alla conversazione, così che si possa parlare nei casi estremi di una regia condivisa; nelle conversazioni asimmetriche generalmente il ruolo del regista viene interpretato da una singola persona, la quale viene riconosciuta dagli altri partecipanti. In ogni caso, la regia consiste nell'orientare lo scambio comunicativo «secondo i piani di comportamento che sembrano più appropriati alla situazione comunicativa in cui si ritiene di essere coinvolti» (Orletti 1983: 79).

Tuttavia, prima di vedere quali siano le caratteristiche che definiscono il ruolo di regista dell'interazione nella conversazione, è opportuno, sebbene di passata, trattare i concetti di comunità linguistica e di contratto comunicativo come definitori dello spazio comunicativo, ovvero – nella terminologia di De Mauro - dello spazio linguistico che viene a crearsi nell'interazione specifica di ogni tipologia di colloquio.

Come prima approssimazione possiamo definire una comunità linguistica come «costituita da un insieme di persone, di estensione indeterminata, che condividano

104 Per quanto riguarda i nostri scopi, questo tipo di dominanza è forse, insieme a quello successivo, quello che maggiormente dobbiamo tenere di conto per come il colloquio viene indirizzato al fine di raggiungere una definizione condivisa delle procedure formative tra intervistante (formatore) e intervistato (formato).

105 Dal nostro punto di vista, ovvero da quello relativo all'analisi dei colloqui finalizzati alla formazione, i risultati di questo ultimo tipo di dominanza sono riscontrabili solo a posteriori, ovvero è solo a posteriori che è possibile rilevare se il dispositivo di ricontestualizzazione che parte dai bisogni sociali per farsi pratica discorsiva e ricontestualizzarsi appunto in una pratica formativa finalizzata alla soddisfazione di quei bisogni sociali ha effettivamente avuto effetto. I tipi di dominanza citati sono ripresi da Orletti (2000: 13 – 17).

l'accesso a un insieme di varietà di lingua e che siano unite da una qualche forma di aggregazione socio-politica. L'insieme di varietà di lingua e l'estensione dell'aggregazione possono essere stabiliti di volta in volta» (Berruto 1995: 72).

La comunità linguistica, dunque, condivide sia una competenza linguistica, sia una competenza comunicativa, che porta a riconoscere l'appropriatezza situazionale e funzionale e che regola l'utilizzazione di ciascuna varietà di ciascun codice del repertorio linguistico di una data comunità. All'interno di tale comunità, i locutori stipulano contratti linguistici, ovvero definiscono norme e regole di comportamento comunicazionale che sono funzionali alla buona riuscita della comunicazione stessa.

Se questi sono i tratti generali che definiscono una comunità linguistica, i membri della medesima, nel momento stesso in cui si pongono come parlanti ed interagiscono tra di loro – soprattutto se si tratta di una conversazione istituzionale e per ciò stesso caratterizzata da elementi di ineguaglianza – stipulano una sorta di contratto comunicativo, ovvero aderiscono anche se in forma implicita ad una serie di norme che permettono la regolazione interna degli scambi linguistici stessi. In altre parole, aderiscono ad una serie di ruoli, nel caso che consideriamo noi tendenzialmente asimmetrici, che permettono la regolazione del flusso comunicativo. Seguendo quanto proposto da Donella Antelmi, possiamo definire il contratto comunicativo come:

Il tacito accordo che lega i partecipanti ad una enunciazione, in quali accettano le «norme» che regolano gli scambi linguistici all'interno di una determinata pratica sociale, riconoscono o negoziano le rispettive identità, si comprendono circa il tema dello scambio comunicativo e ne condividono la pertinenza in una data situazione (Antelmi 2012: 59).

Il contratto di comunicazione è pertanto l'insieme di norme esplicite o implicite che rendono realizzabile qualsiasi atto comunicativo; è attraverso tale contratto comunicativo che i partecipanti ad una interazione linguistico\comunicativa si riconoscono l'uno con l'altro nella loro identità\diversità di ruoli. È sempre grazie ad esso che i locutori sono messi in condizione di riconoscere ed almeno in linea di principio condividere una medesima finalità, di comprendersi reciprocamente su quale sia l'oggetto dell'interazione e di riconoscere le circostanze all'interno delle quali l'interazione si svolge ed assumere, di conseguenza, atteggiamenti consoni alle stesse.

Se queste condizioni non si realizzano, allora viene meno la possibilità di comunicare, perché viene meno l'impalcatura di norme e di contesti in cui i protagonisti dell'interazione possono agire. All'interno del quadro del contratto i locutori adottano specifici *rituali linguistico – comunicativi* che debbono rispettare se vogliono mantenere il contatto con gli altri partecipanti e poter comunicare con loro. Essere pertanto membri della comunità linguistica, mettere in atto strategie linguistico\discorsive e legittimarsi all'interno del discorso (Charaudeau 1995). Volendo essere ancora più specifici è possibile, sulla scorta delle riflessioni proposte da Trevisani (2005: 55 - 58) che parla per quanto riguarda le comunicazioni istituzionali di negoziazioni deboli e forti e modificando tali riflessioni per i nostri scopi, parlare di un contratto comunicativo debole ed un contratto comunicativo forte. Il primo è caratterizzato da tutte quegli accordi che precedono il vero e proprio colloquio: rientrano quindi in questa tipologia, ad esempio, gli accordi preliminari circa il luogo e l'ora dell'incontro, oppure il numero di partecipanti allo stesso, le tematiche generali oggetto di discussione, etc. A valle di questo contratto debole che fissa il quadro generale della possibile interazione, si colloca poi il contratto forte, ovvero la stipula di tutti quegli accordi che rendono possibile lo sviluppo del colloquio stesso: definizione delle identità, dei ruoli reciproci, modalità di gestione dell'interazione etc. D'altra parte, senza la fissazione di un quadro di riferimento di sfondo – il contratto debole – e di norme implicite ed esplicite che regolino la dinamica colloquiale, nessuna interazione comunicativa sarebbe possibile.

A partire da quanto detto in precedenza, è possibile affermare che l'idea del contratto comunicativo è compatibile con il fatto che fino a questo momento i messaggi siano stati considerati come merci, ovvero è possibile affermare che all'interno delle norme di questo contratto la comunicazione proceda come uno scambio di merci. Infatti, se per lo scambio di merci materiali vigono regole che definiscono il mercato su cui scambiare i prodotti, nella stessa maniera - se i messaggi sono merci - allora esisteranno norme, interiorizzate e quindi implicite oppure esplicitamente contrattate, che regolano tale scambio, ovvero che permettono il riconoscimento reciproco dei ruoli e dei messaggi e quindi il passaggio degli stessi. In questo senso, la comunicazione istituzionale, per le proprie caratteristiche, può essere considerata una sorta di mercato in cui si scambiano merci immateriali e nel quale lo scambio è regolato da norme implicite e tendenziali che

permettono il reciproco riconoscimento dei ruoli e delle identità di ciascuno dei partecipanti. Si tratta di norme che regolano lo scambio comunicativo a livello semiotico, perché ciascuno dei partecipanti riconosce il quadro di regole all'interno del quale deve operare e, così facendo, ne accetta le procedure ponendosi in una posizione di altrettanta riconoscibilità da parte degli altri astanti (Charaudeau 1995 & 2006).

Va da sé che, come per ogni sistema di regole, si possono ipotizzare forzature e rotture delle stesse. In questo caso, lo scambio di merci si interrompe, ovvero la comunicazione non va a buon fine e il riconoscimento reciproco dei ruoli, almeno temporaneamente, viene meno. È questo il caso in cui appunto il messaggio non passa oppure viene frainteso e, per esempio, ad una precisa domanda si risponde in maniera inappropriata. I motivi di un tale comportamento possono essere molteplici, ma per quello che interessa la nostra analisi è possibile dire che i fattori che possono produrre difetti nella comunicazione sono riducibili a due cause direttamente relate tra di loro:

1. una cattiva conoscenza della situazione, per cui non si ha ben chiaro che cosa stia accadendo e quali siano gli scopi della conversazione. In questo caso, l'interlocutore che è in posizione di potere debole, ovvero nel nostro caso la persona che viene intervistata, non è stato messo in condizione di arrivare con la dovuta consapevolezza al colloquio stesso o lui stesso non si è premurato di prepararsi adeguatamente per esprimere le proprie esigenze (Calsamaglia Blancafort, Tusón Valls 2007: 35). In entrambi i casi si riscontrerà un *deficit* di comunicazione e la ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche formative sarà deficitaria. Si può indicare come origine di questa mancanza di riconoscimento una cattiva stipula del contratto comunicativo debole, per cui le due parti (ad esempio intervistatore ed intervistato) non hanno preventivamente definito il quadro di fondo su cui accordarsi prima dell'incontro vero e proprio;
2. un deficit negli inferenziali che «guidano gli interagenti nell'interpretazione dei fatti relativi al mondo esterno e nella lettura da dare agli enunciati prodotti nel corso dell'interazione» (Orletti 2000: 36). Molti casi di *miscommunication* nelle interazioni asimmetriche sono dovuti al fatto che gli interagenti applicano

pratiche inferenziali differenti o non hanno, e si torna al punto precedente, una conoscenza parimenti distribuita dell'attività in corso. Anche in questo caso si può parlare di un deficit nella stipula del contratto debole, ma, allo stesso tempo, anche di una problematica nella stipula del contratto forte, perché le parti che interagiscono lo fanno secondo prospettive inferenziali differenti e quindi senza aver negoziato una base comune di interazione.

Entrambi questi casi portano a forme di rottura del contratto comunicativo e alla necessità di tentare di riparare, attraverso un cambio di strategia da parte del locutore che si trova in posizione forte, a tale rottura. Possibili strategie di riparazione possono essere, ad esempio, quelle basate sul ricentraggio della comunicazione (Trevisani 2005: 49 - 50), ovvero sul cercare di riportare la comunicazione sul piano che, almeno nelle intenzioni del locutore che occupa la posizione egemone, è quello pattuito per la comunicazione. In ogni caso, possiamo intendere come pratica riparatoria «qualsiasi comportamento messo in atto per porre riparo ad un errore nella comunicazione» (Orletti 1983: 77).

Questa digressione sui alcuni dei possibili fattori che rappresentano elementi di turbativa o di rottura del contratto comunicativo ci permette di affrontare ulteriori due aspetti della conversazione asimmetrica che per il momento erano rimasti sullo sfondo, sebbene fossero stati citati, ma che occorre esplicitare.

Il primo di questi fattori rimanda appunto alla disparità dei ruoli che sono presenti nella comunicazione istituzionale e che per ciò si connota come asimmetrica. Se i ruoli non sono orizzontalmente distribuiti, ma esiste una gerarchizzazione nella gestione dell'interazione e i ruoli stessi sono assegnati - in base alle modalità con cui si stipula il contratto comunicativo - in maniera diseguale, allora è ipotizzabile la presenza di un regista della conversazione che ne definisca la strategia e indirizzi la conversazione stessa in maniera tale che risponda agli scopi che almeno potenzialmente si è prefisso di realizzare.

In secondo luogo, è altrettanto possibile che nella conversazione sia presente quella che nel gergo dell'analisi della conversazione viene definita l'*agenda nascosta*, ovvero una serie di argomenti e informazioni che non sono proprietà di tutti i locutori, bensì del

regista e di altri locutori che svolgono ruoli di supporto a quelli del regista stesso.

Nella conversazione asimmetrica, il regista è colui che controlla il potere interazionale, esercitando un ruolo di controllo sull'andamento dell'interazione e su ciò che gli altri fanno, è colui che indirizza la conversazione, o tenta di farlo, secondo gli scopi che si è prefisso di raggiungere: è pertanto colui che esercita – dovrebbe esercitare – una dominanza sugli argomenti e ha il potere di ricentrare la conversazione qualora questa venga decentrata dall'altro locutore. Questa figura è presente in qualsiasi interazione asimmetrica: dalle interviste giornalistiche, all'interazione paziente medico, al colloquio di lavoro, ai colloqui particolari, come quelli presentati in questo studio. In questo senso, l'ipotesi che avanziamo e che anticipiamo è che il ruolo di regista nei colloqui lavorativi finalizzati alla crescita professionale e alla definizione di piani formativi individuali sia svolto da formatore e che tuttavia la sua dominanza sia tale solo tendenzialmente e non prescrittivamente.

Infatti, i compiti che il formatore esercita nel colloquio di lavoro sono quelli propri del regista della conversazione anche se, all'interno della dinamica conversazionale, possono presentarsi con maggiore o minore nettezza.

- Il regista mette in atto mosse che stabiliscono una rilevanza condizionale per tutto ciò che viene dopo: si tratta di mosse che danno inizio a sequenze, ovvero domande, ordini, affermazioni attraverso cui si determina lo sviluppo successivo dell'interazione. Dopo tali mosse le azioni seguenti sono in qualche modo vincolate, in quanto dopo una domanda ciò che segue sarà letto come una risposta, dopo un ordine, come esecuzione dell'ordine e così via.
- Esercita un controllo sui temi in discussione, dalla loro introduzione attraverso mosse di apertura, alla loro articolazione in sottotemi, al loro sviluppo, alla loro conclusione. Di fatto decide ciò di cui si parla e come se ne parla.
- Nei casi in cui sembra venir meno l'accordo dei partecipanti sulla definizione della situazione in corso ha il potere di ristabilire l'ordine interazionale attraverso commenti metacomunicativi che ridefiniscono la cornice contestuale e il tipo di attività interazionali in cui si è coinvolti. È questo il potere di definire la situazione (Orletti 2000: 24).

Nel colloquio formativo, l'intervistatore\formatore mette in atto tutte queste sequenze per riuscire a specificare quali siano i reali bisogni formativi dell'intervistato e trasformare la pratica dialogica in una pratica formativa. La condizione attraverso la quale questo processo è reso possibile è data dal fatto che, come abbiamo accennato in

precedenza, egli è colui che è in *possesso* di quella che è stata definita l'*agenda nascosta*, ovvero conosce gli scopi dell'interazione ed ha accesso a informazioni che sono almeno tendenzialmente precluse all'intervistato.

Il concetto di *agenda nascosta* è stato coniato originariamente per descrivere l'interazione dialogica tra paziente e medico, caratterizzata da fatto che è il medico ad assumere la regia dell'interazione, formulando domande la cui logica spesso può apparire oscura, lasciando cadere risposte o ampliandone altre e così via. Tutto questo avviene perché, come ha sintetizzato Franca Orletti, tale interazione è caratterizzata dai seguenti tratti:

1. Il totale controllo che il medico assume sull'interazione attraverso il suo formulare domande che delimitano i temi in discussione senza esplicitare le connessioni che ci sono tra di loro: spesso, nel formulare la serie di domande che caratterizza la prima fase della consultazione, il medico passa apparentemente da un tema all'altro senza che il paziente possa capire il perché;
2. l'assoluta mancanza di conoscenza da parte del paziente del ragionamento che sta dietro a tali domande;
3. la tendenza ad escludere tutto ciò che il paziente dice a proposito di esperienze personali, percezioni soggettive, condizionamenti sociali secondo un atteggiamento di selettività biomedica che è stato definito *context stripping*.

Tutto ciò avviene, fondamentalmente, perché è solo il medico a conoscere quella che è l'agenda nascosta dell'evento: la sua articolazione in fasi, il prima e il dopo nella successione dei fatti, la struttura partecipativa e sequenziale di ciascuna fase, il legame fra ogni singolo episodio e le finalità terapeutiche o semplicemente diagnostiche. Questo fa sì che egli solo conosca le regole del gioco e il limite di tolleranza per comportamenti non nella norma o ai margini della norma nelle singole fasi. L'ignoranza dell'agenda nascosta da parte del paziente ha come conseguenza il fatto che questo non riesce a cogliere la ragione esistente dietro le procedure conversazionali e comportamentali messe in atto dal medico e dietro a quelle che gli appaiono come improvvise e immotivate rotture della cornice contestuale (–). La presenza di un'agenda nascosta non è una caratteristica della sola interazione medico – paziente ma si ritrova in altre interazioni istituzionali come, come l'interazione in contesto educativo (Orletti 2000: 29 – 30).

L'ipotesi che avanziamo, supportata del resto anche dalle riflessioni di Orletti sulla presenza di un'*agenda nascosta* in ogni tipo di interazione asimmetrica, è che il ruolo di regia che il formatore/intervistatore svolge si basi sul fatto che egli, a differenza dell'intervistato, conosce informazioni che sono funzionali alla definizione della strategia argomentativa, la quale a sua volta è funzionale all'esplicitazione di *needs* formativi. In altri termini, sebbene il rapporto non sia equiparabile strettamente a

quello tra medico e paziente, esso ne ripercorre tuttavia la struttura, perché quella del formatore si presenta come una posizione di dominanza dovuta anche al fatto che egli meglio dell'intervistato conosce informazioni che sono funzionali alla buona condotta dell'intervista e alla realizzazione degli scopi per cui questa si svolge¹⁰⁶. Tuttavia, nel nostro caso specifico, come vedremo meglio nel prossimo capitolo, la situazione è un po' più complicata, perché le asimmetrie sono molteplici, nel senso che l'interazione non è caratterizzata dalla sola presenza dell'intervistatore e dell'intervistato, ma anche da una serie di figure che svolgono compiti diversi. Nello specifico, normalmente esse sono il responsabile delle risorse umane dell'azienda o una figura comunque interna alle risorse umane e delegata a ricoprire il ruolo di co-partecipe del colloquio e l'assistente del formatore. Entrambe queste figure sono a conoscenza, almeno in buona parte, della cosiddetta *agenda nascosta*, non solo ma conoscono anche le offerte formative e i differenti pacchetti che possono essere attivati, sebbene non tutti conoscano le strategie volte a rendere operativa la ricontestualizzazione dei bisogni dell'azienda in bisogni formativi, in offerte di formazione. Per quanto riguarda la strategia da seguire nell'interazione, una delle operazioni preliminari alla fase del colloquio è quella della preparazione del colloquio stesso che prevede la raccolta di quanti più dati possibili sull'interlocutore, l'analisi del suo profilo e la definizione delle possibili progressioni previste per quel soggetto¹⁰⁷. Nella fase del colloquio vero e proprio, ovviamente, queste informazioni preliminari, costituiranno la struttura dell'*agenda nascosta* del formatore e degli altri partecipanti, con l'esclusione, almeno in linea di principio, dell'intervistato anche se la posizione di quest'ultimo è ben diversa rispetto a quella di un paziente che interagisce con un medico¹⁰⁸. Le figure in possesso

106 L'ipotesi che il formatore, insieme ad altre figure presenti al colloquio, sia colui che detiene la cosiddetta *agenda nascosta* è compatibile ed anzi è suffragata dalle riflessioni svolte nel capitolo precedente circa il ruolo del formatore come ricontestualizzatore; in particolar modo nell'adattamento che a partire da Bernstein avevamo fatto delle figure presenti nei contesti aziendali (cfr. Capitolo II). D'altra parte la tipizzazione proposta da Orletti rispetto alla interazione medico\paziente rappresenta un caso limite all'interno di un *continuum* al cui estremo opposto, sempre come modello ideal – tipico, sta la conversazione nella quale tutti i locutori hanno le medesime informazioni.

107 Uno degli strumenti usati in questo caso, per definire il profilo del candidato e la possibile progressione, è il 9 – box – grid, che rappresenta una matrice composta da 9 posizioni in cui vengono incrociate le prestazioni con il potenziale per definire la possibile ascesa del soggetto analizzato.

108 Daniele Trevisani definisce per quanto riguarda la gestione dei bisogni formativi tre fasi fondamentali: una prima fase di preparazione alla negoziazione; una fase di negoziazione comunicativa e front – line e una fase di analisi e debriefing (Trevisani 2005: 40 – 41). La prima fase corrisponde alle operazioni che andranno a costituire l'*agenda nascosta*, la seconda fase può essere

di queste informazioni preliminari potranno pertanto usarle nella gestione della comunicazione stessa per cercare di indirizzare la comunicazione secondo le esigenze percepite a priori¹⁰⁹.

In questo senso allora se prendiamo in considerazione i flussi comunicativi vediamo che quello principale è quello che si istituisce tra il formatore\intervistatore e l'intervistato; ad esso si possono e normalmente si aggiungono altri flussi comunicativi di minore entità, ma che di solito vanno nella medesima direzione nella quale va quello del formatore e si pongono a supporto ed integrazione dello stesso. Pertanto, in questo caso specifico la comunicazione si struttura secondo un flusso a raggiera in cui il maggior transito di informazioni avviene tra il formatore e l'intervistato, ma che può subire alterazioni in quanto su questo flusso principale possono inserirsi ulteriori flussi che possono essere indirizzati all'intervistato, così come possono rivolgersi ad un altro degli attori della comunicazione. Volendo darne una definizione potremmo definirlo un flusso a raggiera o stellare anomalo, perché si muove su una direttrice principale (formatore - formando), ma prevede tuttavia deviazioni da questa direttrice stessa. In ogni caso, la strategia principale è quella che il formatore\intervistatore instaura con l'intervistato che gestisce le proprie domande, cercando di orientare in qualche forma le risposte dell'intervistato in maniera tale che esse possano essere funzionali al processo di ricontestualizzazione (Button 1992: 214).

Le riflessioni proposte fino a questo momento circa la comunicazione asimmetrica rimandano ad uno dei meccanismi della stessa, ovvero quello della presa di parola o dei turni di parola, che a sua volta – almeno secondo le nostre riflessioni – rappresenta uno dei fattori per la definizione del contesto in cui si svolge la comunicazione. Per quanto riguarda la presa di parola, in generale, i turni possono essere definiti per autoselezione o per eteroselezione (Sacks et alii 1974: 703 - 704). Nel primo caso, proprio della conversazione non asimmetrica, ogni locutore può prendere la parola nel

assimilata a quella della stipula del contratto comunicativo (debole e forte) e alla fase vera e propria del colloquio e la terza fase al giudizio sul soggetto protagonista del colloquio stesso e alla definizione del PFI.

¹⁰⁹ Essere in possesso di queste informazioni preliminari ed utilizzarle nella gestione del colloquio non significa, però, una gestione unidirezionale dello stesso e nemmeno che i risultati della negoziazione colloquiale siano già definiti a priori. Al contrario, le informazioni pre – giudiziali possono essere smentite tranquillamente dall'esito del colloquio stesso che può mostrare come esse fossero errate o, in qualche maniera, richiedere – e questo accade nella stragrande maggioranza dei casi – una correzione della prospettiva e dell'azione ipotizzata a priori.

momento stesso in cui il turno di parola del locutore precedente viene considerato terminato, oppure addirittura sovrapporsi al turno di un altro parlante. Si tratta, come detto, di un meccanismo proprio della comunicazione informale e tra pari. Invece, nella comunicazione istituzionale e asimmetrica la presa di parola avviene per eteroselezione, ovvero il locutore principale definisce chi può prendere la parola e quando può farlo. Si tratta ovviamente di una regola di tendenza e che come tale è sottoposta a molteplici perturbazioni. Nel caso specifico di studio, la gestione dei turni di parola è generalmente in mano al formatore, che distribuisce la parola tra gli altri astanti, ma tale regola subisce spesso delle alterazioni, perché possono esserci inserzioni da parte dei locutori secondari nel flusso principale della comunicazione. Tuttavia, in linea di massima, la gestione dei turni è in mano all'intervistatore\formatore, perché il flusso comunicativo principale passa attraverso l'interazione asimmetrica tra questa figura e l'intervistato, ma questo tipo di interazione non è uniforme come in una intervista canonica, bensì risente delle perturbazioni di cui abbiamo accennato in precedenza.

Quindi, tendenzialmente, nei casi di studio che proponiamo la gestione dei turni avviene per eteroselezione, nel senso che il formatore normalmente gestisce la presa di parola dell'intervistato e definisce la strategia argomentativa attraverso anche la gestione dei turni di parola, ma questa regola non è assoluta e anzi è sottoposta a molteplici violazioni stante la presenza di una pluralità di attori alcuni dei quali in posizione di preminenza rispetto all'intervistato. In ogni caso, la possibilità tendenziale di definire i turni di presa di parola definisce altresì la scala di *potere* all'interno dell'interazione colloquiale. Nei casi presi in esame, pertanto, siamo in presenza di un'asimmetria mista, in cui sono contemporaneamente presenti distinti livelli di asimmetria e di gerarchizzazione di *potere* nella comunicazione.

Nella stessa maniera, anche la disposizione spaziale è funzionale alla buona riuscita dei flussi, cosicché non è casuale come i locutori si dispongano nello spazio e anche in questo caso colui che definisce la distribuzione spaziale dei locutori è anche colui che tendenzialmente è il regista del colloquio stesso. Nel nostro caso di studio, normalmente la disposizione risponde, almeno per come abbiamo deciso di analizzare l'interazione linguistica, a precisi scopi strategici: esistono flussi principali e flussi

secondari e la disposizione dei locutori nello spazio non è indifferente alla realizzazione di questi flussi. Possiamo cercare di realizzare graficamente tale situazione in maniera che si possa meglio vedere, in questo caso, il rapporto tra disposizione spaziale e flussi comunicativi.

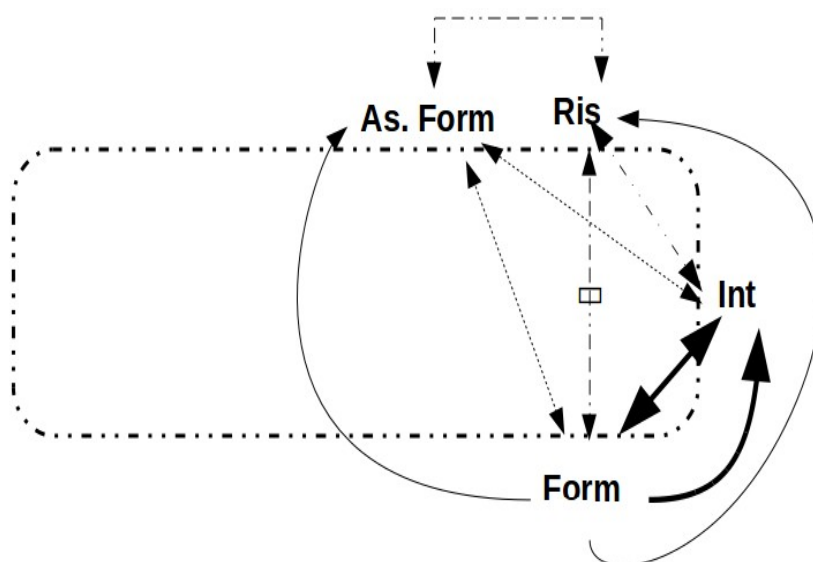


Fig 13: Ipotesi di rappresentazione grafica dei flussi comunicativi nei colloqui aziendali presi in esame.

Quella che viene mostrata graficamente nella illustrazione precedente è una ipotesi relativa a delle occorrenze prototipiche circa i colloqui che abbiamo preso in esame. Si tratta di un'ipotesi di lavoro che, però, è suffragata dai riscontri empirici emersi dall'analisi delle dinamiche dei flussi comunicativi. Cerchiamo di rendere trasparenti quello che significano le sigle e le frecce che a queste sigle, in forma differente, si riferiscono. Iniziamo dalla sigla associata a colui che gestisce la maggior parte di flussi, ovvero quella indicata sotto la dizione Form: essa rimanda al ruolo del formatore, ovvero di colui che materialmente conduce l'intervista. Direttamente relato a questa figura sta l'altro protagonista del colloquio, ovvero l'intervistato, colui a cui si chiede di esplicitare i propri bisogni di formazione, e che viene indicato con la sigla Int. Il personaggio indicato con la sigla Ris rimanda a colui che per l'azienda si occupa di

Risorse Umane e che in questa sede è delegato alla sua rappresentanza. Come il formatore - e come la figura che introdurremo immediatamente dopo - conosce il profilo della persona intervistata ed è anche a conoscenza delle motivazioni che hanno spinto altre figure dell'azienda a proporre proprio quel soggetto per essere immesso in formazione. Infine, *As. Form* è l'assistente del formatore, ovvero colui che durante il colloquio registra i bisogni formativi che emergono dall'interazione principale tra formatore e intervistato e indica una prima struttura di ricontestualizzazione in pratiche formative, attraverso un primo piano formativo individualizzato.

Dal punto di vista dei flussi comunicativi, come del resto indicano le frecce di differente entità, la maggiore interazione avviene tra il formatore e l'intervistato. Si tratta di due tipi di interazioni: uno che privilegia il flusso monodirezionale da parte del formatore verso l'intervistato e l'altro in cui la relazione comunicativa è di carattere isomorfo, ovvero si definisce in uno scambio reciproco di informazioni che sono funzionali alla ricontestualizzazione dei bisogni e alla definizione degli interventi formativi. Il formatore intrattiene relazioni comunicative, sebbene di minore entità, sia con il rappresentante delle risorse umane, sia con l'aiuto formatore. Anche in questi due casi, si tratta di relazioni che procedono sia in forma monodirezionale che in forma bidirezionale. Infine, anche il rappresentante delle risorse umane così come, sebbene in forma minore, l'aiuto del formatore intrattengono rapporti con l'intervistato e tra di loro. In entrambi i casi, si tratta principalmente di comunicazioni che cercano di rendere più trasparenti i bisogni formativi dell'intervistato, traducendoli in attività formative.

Come si può desumere anche da queste brevi notazioni, la disposizione spaziale non è affatto secondaria ed anzi è direttamente relata alla gestione dei flussi comunicativi. Nello specifico, i due principali attori dell'interazione, vale a dire l'intervistato e il formatore, sono in posizione di vicinanza e in condizione di interagire senza che *rumori di fondo* disturbino la loro interazione. In questo caso, quindi i messaggi saranno riconoscibili più facilmente, perché privi di possibili perturbazioni. D'altro lato, l'altro attore della comunicazione, ovvero il rappresentante delle risorse umane, è comunque in posizione di vicinanza e rappresenta il secondo comunicatore nell'intervista; più defilata la posizione dell'aiutante del formatore, che svolge principalmente compiti ricettivi e di individuazione – traduzione – dei bisogni generali in specifici pacchetti formativi che

andranno a comporre il *Piano Formativo Individuale* (PFI). Ovviamente nemmeno la posizione dell'intervistato è casuale, perché è tale da permettere di metterlo al centro della conversazione, immergendolo totalmente nella comunicazione. È, e non avrebbe potuto essere diversamente, l'attore principale dell'intero processo comunicativo, quello a cui si rivolge la comunicazione e da cui emergono le esigenze di formazione attraverso il processo di ricontestualizzazione proprio dell'intervista e si trova al vertice di un triangolo comunicativo alla cui base stanno il formatore\intervistatore e il rappresentante delle risorse umane. Come si può vedere si tratta di una forma di comunicazione *dialogica*, in cui una pluralità di *voci* prendono parte all'interazione sebbene con funzioni, gerarchie e ruoli differenti.

Per cercare di tirare le fila di questo paragrafo in cui, alternando riflessioni teoriche generali ad applicazioni empiriche circa il nostro caso di studio puntuale, si è cercato di fornire la dimensione propria del colloquio di lavoro, occorre riflettere ancora una volta sul concetto di contesto. Come abbiamo detto a più riprese, qualsiasi attività umana si svolge all'interno di un contesto che definisce il quadro di sfondo all'interno del quale i soggetti si trovano ad interagire. Tuttavia, è bene ricordare che non si tratta di contenitori statici in cui si calano gli agenti, bensì di strutture dinamiche che, almeno ad un certo livello, vengono a costruirsi con lo svolgersi dell'interazione. Riprendendo l'analisi di Drew e Heritage (1992: 18) il termine contesto è impiegato sia per indicare il contesto immediato che si costruisce nell'interazione tra i locutori, sia il contesto più ampio all'interno del quale tale micro contesto si costruisce. Per essere più precisi, relativamente al nostro caso di interesse, è possibile distinguere tra almeno tre livelli di contesto. Un livello macro, che in forma lata potrebbe coincidere con l'intera società e il suo sviluppo storico in una determinata fase, un livello meso, che nel nostro caso verrebbe a coincidere con la struttura, la cultura e lo sviluppo di una determinata azienda; e un livello micro che, nel nostro caso, coinciderebbe con la pratica del colloquio aziendale, perché essa è funzionale alla ridefinizione della pratica sociale e quindi alla riproduzione dell'organizzazione. Ognuno di questi livelli è poi ulteriormente segmentabile in sotto livelli e tale segmentazione ripercorre la medesima logica esposta in questa partizione generale.

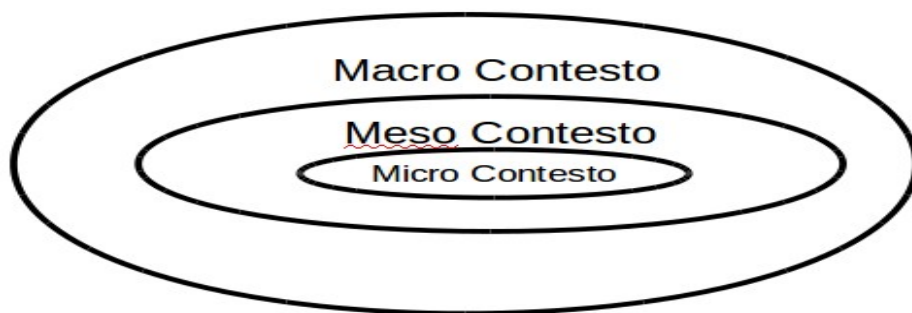


Illustrazione 1: Livelli differenti di contesto.

A seconda del punto di vista in cui ci poniamo le influenze saranno differenti e differenti saranno le modalità di costruzione del contesto stesso. Nel nostro caso specifico, ci poniamo a livello di microcontesto e assumiamo che esso venga a costruirsi, almeno in parte, e definirsi nel corso dell'interazione stessa e che anche l'interazione sia co - costruita da tutti gli attori che ne prendono parte.

L'ampiezza e la forza con cui la nostra analisi può avere effetto di riverbero sulla realtà sociale, ad esempio contribuendo a delineare percorsi formativi in vari settori professionali o rafforzando l'esigenza di una più diffusa conoscenza delle istituzioni e del loro funzionamento nei membri della società, sono strettamente legate a due assunzioni teoriche che hanno guidato il lavoro di ricerca:

- la prima riguarda la nozione di contesto e il suo rapporto con l'interazione. Il contesto è stato qui concepito come qualcosa di costruito attraverso l'interazione e non dato o preesistente rispetto a questa (-). Questo non è definito una volta per tutte, si trasforma con l'andare avanti dell'iterazione, in quanto è modificato, plasmato, creato e ricreato da questa che a sua volta ne subisce l'azione;
- la seconda riguarda il carattere co-costruito dell'interazione. Tutti gli interagenti contribuiscono in egual misura a dar senso, struttura e razionalità all'interazione in corso. Questo vale anche per le interazioni asimmetriche qui esaminate, in cui abbiamo individuato una distribuzione ineguale del potere interazionale, l'esistenza di una regia. Tutti i partecipanti, inclusi quelli che rivestono un ruolo subordinato, perché si realizzi un'interazione di questo tipo, devono mostrarsi orientati alla struttura asimmetrica, devono confermarla con il loro comportamenti: non si entra in una posizione di dominanza interazionale o di dipendenza, i ruoli devono essere costruiti e confermati attraverso l'interazione con il concorso dei partecipanti (Orletti 2000: 134 – 135).

È all'interno di queste due dimensioni, vale a dire quella relativa ad un contesto che si costruisce nel mentre si dipana l'interazione stessa e l'altra relativa al carattere co –

costruito dell'interazione che si innestano e si negoziano le identità dei singoli partecipanti¹¹⁰. Il tema, d'altra parte, rimanda alla gestione del contratto comunicativo, sia nella sua versione forte che in quella debole, perché è esso stesso uno dei momenti in cui si costruiscono e si negoziano le identità dei partecipanti e così facendo si costruisce, sebbene in forma dinamica e mai conclusa una volta per tutte, il contesto e i ruoli degli interagenti.

Tipici esempi di come si costruiscano le identità all'interno dell'interazione e come questa vada di pari passo con la costruzione del contesto sono i fenomeni propri della deissi e della presenza all'interno di una medesima conversazione di contesti multipli.

Attraverso gli elementi deittici infatti si organizza il tempo e lo spazio e la maniera stessa di porsi dei partecipanti all'interno di essi. Utilizzare il *noi* oppure dire *io* è una forma di porsi rispetto agli elementi contestuali che mano a mano si costruiscono. Ad esempio:

1. *Io cerco sempre di fare le cose al meglio*
2. *Noi qui cerchiamo di fare sempre le cose al meglio*

Nella prima espressione, il deittico *Io* rimarca l'individualità dell'azione da parte del soggetto che agisce, che si pone appunto come individuale e non come parte di un collettivo ed in qualche forma tende a marcare la distanza e la distinzione con gli altri. Al contrario, la seconda espressione contiene due deittici: uno personale e l'altro spaziale ed entrambi rimandano ad una concezione collettiva dell'agire. Il deittico personale *Noi* marca l'appartenenza ad un determinato gruppo e per ciò stesso contrappone questo gruppo ad altri distinti: se ci sono i *Noi* debbono di necessità esserci anche i *Voi* e i *Loro*. Da questo punto di vista, la deissi personale marca la relazione delle persone tra di loro e in rapporto ad altri (Calsamaglia Blancafort, Tusón Valls, 2007: 107 – 108). Alla stessa maniera, il deittico spaziale *Qui* rimarca l'appartenenza ad

¹¹⁰ Nel nostro caso specifico di studio dire che tutti i partecipanti contribuiscono alla costruzione dell'interazione, non significa, però, attribuire loro un uguale peso. I due principali attori, come abbiamo mostrato in precedenza, sono il formatore e l'intervistatore. Va da sé, che anche le altre figure presenti all'interazione colloquiale partecipano alla costruzione del terreno comune di riferimento e alla definizione del contratto comunicativo, nei termini espressi nelle pagine precedenti.

una determinata organizzazione di cui ci si sente parte integrante e in qualche forma la si sente distinta da tutte le altre. Nel nostro caso, ad esempio, di una certa organizzazione lavorativa contrapposta ad altre.

Anche la deissi sociale, è foriera di costruzione del contesto di interazione e dei rapporti che si instaurano tra i partecipanti. L'esempio che segue è un adattamento di un passaggio di uno dei colloqui aziendali che fanno parte del *corpus* della ricerca¹¹¹.

1. *Form* Ci hai dato conto di molti mutamenti,
2. te non hai ancora finito, vero?
3. Te o Lei?
4. *Int* Te, te!
5. Io do del lei¹¹²

Il frammento testimonia della percezione che l'intervistato ha dei rapporti di *potere* interni all'interazione. Davanti ad una prima sequenza (righe 1 e 2) in cui il formatore dà esplicitamente del tu all'intervistato, ne segue un'altra in cui sempre il formatore chiede all'intervistato se questa condotta sia consona all'interazione e quindi al contratto comunicativo stipulato (riga 3). La risposta dell'intervistato è sintomatica dei rapporti gerarchici percepiti nell'interazione. In un primo momento (riga 4), egli accetta di buon grado l'uso del *tu* da parte del formatore, anche perché un diniego avrebbe marcato una chiusura nei suoi confronti, mentre nella sequenza successiva (riga 5) ribadisce la distanza tra i due. L'uso del *tu* è ben accetto, ma solo in forma unidirezionale - da parte formatore verso l'intervistato. Dall'altro lato, nella direzione opposta si mantiene la gerarchizzazione dei ruoli e si continua a utilizzare la forma di cortesia caratterizzata dal *lei*. Volendo fare un'ipotesi, da parte dell'intervistato si continua ancora a mantenere una certa distanza rispetto all'intervistatore e questo in qualche forma può affettare, in un modo o nell'altro, anche la dinamica del colloquio. Dall'altro lato, la distanza che l'intervistatore mantiene non è altro che la manifestazione dei legami di *potere* interni

111 Anticipiamo qui che, come diremo anche in seguito meglio, in molti casi i frammenti riportati nel testo sono stati adattati per tutelare la *privacy* sia dell'azienda che dei locutori e non fornire elementi che possano in qualche maniera far risalire alle identità e ai ruoli di entrambi.

112 Le sigle apposte all'inizio di ogni turno di parola sono le stesse che abbiamo introdotto nell'analisi dei flussi comunicativi e rimandano al ruolo ricoperto dal locutore.

alla comunicazione che traspaiono nell'uso distinto delle forme di cortesia.

La sequenza è interessante, perché mostra come l'uso del *tu* o del *lei* sia una spia di come il locutore intenda la conversazione. In questo caso, la lunghezza della sequenza presa in esame non è tale da farci inferire ulteriori aspetti di tale rapporto, ma in ogni caso l'uso di deittici sociali è uno degli aspetti che marcano la dinamica discorsiva e le modalità con cui i flussi interazionali possono essere appresi, nonché le dinamiche di *potere* interne alla comunicazione.

Infine, è opportuno porre l'attenzione su un ulteriore fenomeno proprio delle interazioni colloquiali. Siccome i partecipanti all'interazione non sono dei semplici replicatori passivi di schemi dettati dal contesto, ma come abbiamo detto in precedenza è attraverso la loro interazione che si negozia e costruisce continuamente il microcontesto in cui agiscono, si possono creare, oltre che rotture del contratto comunicativo dovute alla libertà del locutore, anche contesti multipli, ovvero contesti, incapsulati nel contesto di azione, che, però, rimandano ad altro rispetto al contesto principale di interazione. In molti casi, la presenza di contesti multipli è funzionale, da una parte, ad allargare il discorso rispondendo non direttamente alla domanda e, dall'altra, ed in stretta relazione alla prima, permette, sebbene in forma implicita, di introdurre nuove informazioni che possono risultare utili nel dipanarsi dell'evento dialogico.

Un esempio di tali prassi è possibile ritrovarlo in uno dei frammenti analizzati. Il dialogo tra il formatore e il lavoratore che viene intervistato, per comprenderne i bisogni formativi ed approntare il conseguente piano formativo, verte sulla necessità percepita dall'intervistato di una maggiore presenza del suo diretto superiore nelle scelte che deve prendere e su un maggiore supporto da parte del superiore stesso.

1. *Int. Il disagio è trovare il giusto mezzo tra l'autonomia e il*
2. *coordinamento con X¹¹³.*
3. *A volte la soluzione autonoma di un problema può farlo vedere,*
4. *da fuori, meno importante di quanto lo sia.*
5. *Form. Quando è il caso di coinvolgere il superiore vuoi il suo*

¹¹³ X è il diretto superiore dell'intervistato. Per ragioni di tutela della *privacy* delle persone e dell'azienda il nome è stato omissso.

6. *supporto?*
7. *Int. Il fatto di avere a bordo il mio capo renderebbe più*
8. *strutturato risolvere il problema.*
9. *Form. Lei ritiene che non sia consapevole degli sforzi che fate?*
10. *Int. Certe attività sarebbero meglio strutturate e la soluzione di*
11. *essi potrebbe essere velocizzata.*
12. *Form È un problema di cambiamento organizzativo, di processi?*
13. *Int. No, i processi sono a posto. Ad esempio, approcciamo una*
14. *procedura i prodotti fermi da troppo tempo,*
15. *la finalizzazione tarda, perché si aspettano risposte.*
16. *Se fosse intervenuto X si sarebbe già risolto.*

L'apertura di un contesto all'interno del contesto principale, che disloca momentaneamente il discorso principale, è riscontrabile nella risposta alla domanda formulata dal formatore alla riga n. 9. Alla precisa richiesta riguardo la percezione dell'intervistato circa la consapevolezza o meno da parte del suo capo del lavoro svolto, questo risponde aprendo un contesto ulteriore e dislocando il discorso. Infatti, la risposta non è diretta, ma rimanda agli "intoppi" che si riscontrano nell'espletamento di certe attività (righe 10 – 11). Va da sé, che affermare che certe attività sarebbero meglio strutturate e che la soluzione di alcuni problemi sarebbe velocizzata, implicitamente rimanda al ruolo svolto, o meglio non svolto, dal capo. In questa sequenza, l'apertura di un contesto interno è funzionale al ridislocamento del discorso e fornisce la possibilità di ampliare l'argomentazione, spostandola dalla semplice necessità di avere un supporto nelle decisioni, all'attività più incisiva di intervenire per sbloccare situazioni che non viene percepita dall'intervistato.

Un fenomeno simile a quello dei contesti multipli ma che risponde, almeno secondo la prospettiva qui adottata, a funzioni differenti rispetto a questi è quello del cosiddetto *small talk*, ovvero quelle digressioni, quelle chiacchiere appunto, che sono, però, funzionali a fornire, sebbene in forma non propriamente diretta, nuovi elementi su cui riflettere, oppure a creare un clima maggiormente disteso e quindi una interazione più rilassata, empatica e proficua. Nella nostra prospettiva, questo tipo di strumento viene

utilizzato principalmente dal formatore che se ne serve proprio per riscaldare il clima conversazionale e/o rendere l'ambiente più disteso, permettendo così una migliore interazione tra i protagonisti e quindi rendendo maggiormente proficua la conversazione. In alcuni casi, inoltre, uno *small talk* può essere utilizzato per ricentrare una comunicazione. Il formatore infatti può decidere di intraprendere una sequenza non strettamente legata alle tematiche come opzione strategica per riportare il colloquio sul *focus* stabilito.

Abbiamo deciso di anticipare, nella parte finale di questo paragrafo, alcuni limitati esempi di analisi puntuale, perché questi ci sono sembrati funzionali all'illustrazione di alcuni dei fenomeni che sono stati descritti e che possono manifestarsi, e di fatto si manifestano, nell'interazione colloquiale. Inoltre, abbiamo scelto di utilizzare come materiale le trascrizioni che saranno oggetto di analisi nel prossimo capitolo, per due ordini di ragioni: in primo luogo, estrapolare esempi da contesti che non erano pertinenti con il nostro caso di studio avrebbe ingenerato solamente confusione e avrebbe richiesto un duplice lavoro; in secondo luogo, l'utilizzo di alcuni frammenti del corpus oggetto di indagine ha permesso di iniziare a familiarizzare con la tipologia di dialoghi presenti nel corpus stesso.

Infine, l'introduzione di alcuni esempi puntuali ha permesso di anticipare le linee metodologiche che verranno seguite nell'analisi concreta. In alcuni casi, come quelli relativi ai vari tipi di dominanza all'interno del colloquio, abbiamo scelto di non fornire esempi perché questo avrebbe avuto un impatto negativo sull'economia del paragrafo stesso e avrebbe di fatto in parte svuotato di senso il capitolo successivo. In effetti, le notazioni svolte nella seconda parte di questo paragrafo hanno fornito elementi metodologici circa l'analisi che verrà eseguita più puntualmente nel prossimo capitolo. In particolare, abbiamo scelto di anticipare alcuni dei temi che saranno oggetto di analisi successiva, sebbene quelli presentati in questo paragrafo non esauriscano la scelta completa. Alcuni degli estratti verranno utilizzati anche come indicatori di altri fenomeni più generali che concernono la dinamica del colloquio e le scelte strategiche messe in atto per ricontestualizzare i bisogni di partenza in pratiche formative attraverso l'intermediazione del linguaggio. Quello che resta da fare è fornire indicazioni su come il materiale grezzo è stato trattato. Pertanto, nel prossimo paragrafo, che chiude questo

capitolo, mostreremo quali sono state le procedure seguite per rendere uniforme e analizzabile il materiale in nostro possesso.

3.4 *Metodi e procedure di analisi del colloquio*

In questo paragrafo forniremo alcune indicazioni sulle procedure seguite nella gestione dei dati e su come essi sono stati raccolti. Abbiamo preferito parlare di metodi e procedure, invece che di metodologia *strictu sensu*, perché nella gestione dei dati relativi ai colloqui analizzati sono stati applicati una serie di metodi per la gestione degli stessi e non una vera e propria metodologia generale. Questa flessibilità di approccio, che impedisce di parlare di una vera e propria metodologia codificata, si è resa necessaria per una serie di ragioni. In primo luogo, perché la raccolta di dati non sempre è stata uniforme, nel senso che in alcuni casi, per tutelare le giuste richieste di *privacy* delle aziende, abbiamo dovuto ricorrere a metodi di raccolta che hanno richiesto maggiore flessibilità rispetto alle operazioni canoniche che caratterizzano la registrazione e la trascrizione delle interviste in contesti canonici. Secondariamente, lo strumento di cui ci siamo dotati e che illustreremo meglio in seguito è calibrato per rispondere a quelli che sono gli scopi della nostra ricerca ovvero vedere come, attraverso il colloquio, i bisogni sociali dell'organizzazione si ricontestualizzano in pratiche sociali. A questo fine, per rendere anche più trasparente la trascrizione dei dati abbiamo fatto delle scelte che avvicinano quanto più possibile le trascrizioni ad un normale testo scritto. Abbiamo, perciò, deliberatamente evitato tutti quei tecnicismi propri delle trascrizioni fonetiche che non solo non sarebbero stati utili, ma che avrebbero appesantito solamente la presentazione dei dati scritti. Altresì, abbiamo optato per una forma più snella che, nel rispetto del rigore della trascrizione, consentisse, però, anche agibilità di lettura delle conversazioni, potendo enucleare i tratti salienti in maniera semplice.

Quella che presentiamo di seguito è la scheda utilizzata per la trascrizione e la prima analisi dei tratti salienti dei colloqui. Si tratta di uno strumento che è stato messo a

punto, in parte in corso d'opera, a partire dalle riflessioni circa l'analisi della conversazione fatte da Amparo Tusón Valls (2002: 133 - 153) a riguardo della metodologia di analisi del discorso. Di queste indicazioni abbiamo ripreso il senso generale e alcune indicazioni puntuali circa la costruzione anche grafica di strumenti per l'analisi di una conversazione, ma ce ne siamo distaccati, come abbiamo detto in precedenza, per quanto riguarda le trascrizioni puntuali che abbiamo semplificato il più possibile e nelle quali ci siamo limitati all'uso della comune punteggiatura per significare alcuni fenomeni propri della conversazione, quali le pause o il fatto che una frase non termina ma resta sospesa¹¹⁴.

Di seguito forniremo una descrizione dello strumento messo a punto e di come esso è stato utilizzato nella gestione e nelle prime fasi di analisi dei colloqui. Va da sé, che tale strumento è utilizzabile, proprio per la sua flessibilità e di fatto per la propria genericità, anche per altre tipologie di colloquio e non solamente per quelle che sono oggetto del caso di studio specifico di questa ricerca. Pertanto, per la sua semplicità, si tratta di un mezzo che può essere utilizzato in differenti situazioni che possono esulare anche dall'ambito del colloquio in sede lavorativa. È altresì vero che, fermo restando la struttura portante della scheda, essa è integrabile e/o modificabile a seconda dei contesti in cui viene utilizzata, calibrandola a seconda delle situazioni e delle tipologie di colloquio specifiche.

114 Oltre al saggio citato circa la metodologia di trascrizione della conversazione, un altro utile strumento è rappresentato dall'altro testo già citato di Hutchby, Wooffitt (1998: 73 - 93) in cui vengono fornite indicazioni analoghe circa criteri di uniformità ed economicità nella trascrizione dei frammenti dialogici. Come affermato, in questa sede ci siamo distaccati da questo tipo di trascrizione, perché non rientra negli scopi della nostra ricerca un approccio di questo tipo. Pertanto, abbiamo preferito rendere le trascrizioni in forma quanto più semplificata possibile, perché questo ci permette di mettere in evidenza dei fenomeni generali propri della specifica tipologia di colloquio presa in analisi. Tuttavia, nello strumento di analisi dei frammenti conversazionali che illustreremo di seguito abbiamo comunque riservato un posto alla rilevazione di fenomeni quali la cinesica o l'intonazione che sono stati segnalati quando ci è sembrato che essi potessero in qualche modo essere funzionali all'interpretazione del discorso orale. Per una codifica delle modalità di trascrizione fonetica del parlato rimandiamo al saggio di Jefferson (2004), che rappresenta il punto di riferimento per questa tecnica.

Analisi del colloquio					
Legenda:		1. Int. = Intervistato 2. Form. = Formatore 3. Ris. = Rappresentante Risorse Umane Interne 4. As. Form. = Assistente Formatore			
Presentazione intervistato:					
N. Prog.	Tempo\Data	Tonalità	Cinesica	Trascrizione	Tratti salienti
Giudizio sull'intervistato:					
Analisi Generale del Colloquio:					

Tabella 3: Scheda di trascrizione e analisi del colloquio.

Come detto in precedenza lo strumento che presentiamo, per gli scopi a cui deve rispondere, è estremamente semplice. Si tratta infatti di una scheda in cui vengono riportate alcune informazioni che sono ritenute essere salienti per l'analisi del colloquio e dei fenomeni che da esso traspaiono.

Per quanto riguarda la legenda, le sigle sono le stesse che abbiamo utilizzato nella descrizione dei flussi comunicativi e rimandano al formatore (*Form.*), all'assistente di quest'ultimo (*As. Form.*), al rappresentante interno delle risorse umane (*Ris.*) e ovviamente all'intervistato (*Int.*). Tali sigle vengono apposte all'inizio di ogni turno di parola per indicare chi è il locutore in quel momento. Possono anche essere utilizzate per commenti interni al colloquio fatti dal trascrittore e, in questo caso, normalmente vengono poste tra parentesi quadre (ad esempio [*Int. si rivolge a Ris per avere delucidazioni*]), oppure all'interno delle trascrizioni quando uno dei locutori nomina esplicitamente un altro (ad esempio "*Ris. dice che*").

Immediatamente sotto la legenda, la scheda presenta la voce: *Presentazione intervistato*. In questa parte vengono riportate le informazioni disponibili sulla persona che si appresta ad essere intervistata. Sono informazioni di vario tipo che spaziano dall'età, al ruolo ricoperto, alla parabola seguita fino a quel momento nell'azienda in cui opera, alle esperienze pregresse, ai titoli di studio etc. Se l'intervistato non è alla prima intervista, ma si sottopone ad un colloquio per verificare lo stato di avanzamento nell'espletamento delle attività previste dal proprio PFI e la rispondenza di queste ai suoi reali bisogni formativi, nonché per proporre eventuali modifiche circa le attività non ancora espletate, nella casella relativa alla presentazione dell'intervistato vengono riportate anche informazioni relative al colloquio o ai colloqui passati (le date in cui si sono svolti, i risultati, il piano formativo approntato all'epoca etc). In questa parte vengono altresì trascritte alcune informazioni che pertengono quella che abbiamo definito l'*agenda nascosta*, ovvero vengono riportati alcuni tratti salienti circa le caratteristiche dell'intervistato che possono riguardare i suoi punti di forza, così come le sue debolezze (ad esempio: *ha un alto potenziale, ma scarse capacità organizzative*, oppure *riesce a gestire i suoi collaboratori, ma deve migliorare nelle abilità di ascolto e delega* etc.), così come vengono annotate quelle che sono le aspettative circa i bisogni previsti e le possibili soluzioni (ad esempio: *è un buon elemento, ma è demotivato*

perché svolge da troppo tempo lo stesso compito. Deve essere rimotivato. Oppure, ha difficoltà a far passare il messaggio, sarebbe opportuno lavorare sulla comunicazione efficace). Queste ultime notazioni sono di estrema importanza, perché ci permettono di vedere se e come la cosiddetta *agenda nascosta* influenzi la dinamica del colloquio ed abbia impatto nella espressione dei bisogni formativi del soggetto. Non solo ma esse permettono di vedere anche quanto questi ultimi siano realmente avvertiti dall'intervistato oppure permangano in forma implicita come qualcosa di cui non si ha consapevolezza. In sintesi, in questa parte della scheda vengono annotate tutte quelle informazioni che sono state funzionali alla costruzione del colloquio.

Procedendo con l'illustrazione della tabella di analisi, nella prima colonna della scheda viene riportato il numero progressivo dell'intervista; in quella accanto la data in cui si è svolta l'intervista stessa e, mano a mano che il colloquio si dipana, la scansione dei tempi. Quest'ultima procedura è importante perché permette di individuare e riportare la durata delle differenti fasi dell'interazione dialogica. La sua totalità ha una durata approssimativa di un'ora e attraversa distinte fasi. Aldilà di quelle canoniche (introduzione, discussione, proposte formative, formalizzazione delle proposte e conclusione del colloquio), all'interno dell'intervista possono essere riscontrate ulteriori fasi: ad esempio una tra le più palesi è la distinzione del colloquio in una fase specificamente dedicata ai bisogni tecnici dell'intervistato e un'altra che invece concerne le competenze relazionali dello stesso. La differente durata di queste parti è indice anche del differente peso che assumono nella definizione delle pratiche formative per l'intervistato. Inoltre, la differente estensione delle distinte fasi può essere indice di differenti fenomeni: ad esempio la necessità di destinare maggiore tempo e quindi attenzione ad un determinato problema, oppure le difficoltà incontrate nell'affrontare una specifica tematica etc.

Le colonne 3 e 4 concernono rispettivamente la tonalità e la cinesica. Anche in questo caso abbiamo scelto di annotare quei tratti che possono essere funzionali a estrapolare elementi della comunicazione che si manifestano attraverso non la locuzione parlata, come nel caso delle posture e dei gesti attraverso il linguaggio del corpo, oppure attraverso un determinata tonalità di voce o un cambio improvviso della stessa. Pertanto, per quanto riguarda la cinesica abbiamo scelto di rilevare comportamenti salienti quali

le braccia incrociate sul petto (segno di tendenziale chiusura verso il messaggio che viene veicolato), oppure la postura delle spalle (se reclinate in avanti sono segno di chiusura, mentre le spalle erette sono segno di sicurezza e di apertura verso chi ci parla), così come l'inclinazione della testa (la testa dritta indica un atteggiamento neutrale nei confronti di ciò che si sta sentendo, mentre abbassare la testa è un segno di sottomissione all'altro locutore; se la testa è bassa e le spalle incurvate ci si sta cercando di proteggere, perché il gesto di sottomissione di abbassare la testa scopre il collo e l'incurvamento delle spalle tende invece a ricoprirlo in un gesto di protezione). Alla stessa maniera, lo sguardo è rilevatore di molti comportamenti paraverbali: sostenere il contatto visivo, in questo ambito, è sintomo di sicurezza e confidenza nei propri mezzi, mentre distogliere lo sguardo oppure abbassarlo rappresenta un segno di insicurezza rispetto all'altro locutore. Per lo scopo della nostra ricerca, come abbiamo detto, non ci siamo addentrati in analisi approfondite del linguaggio del corpo ma ci siamo limitati a segnalare nell'apposita scheda i fenomeni che ritenevamo salienti anche perché erano visti come un supporto ad una determinata dinamica discorsiva.

Analogamente a quanto riportato sopra, anche le notazioni circa l'intonazione si sono limitate a sottolineare alcuni tratti precisi che sono stati considerati di supporto a certe dinamiche del colloquio. Ad esempio, abbiamo sottolineato se il tono di voce del locutore fosse particolarmente incerto, oppure al contrario se non denotasse nessun tipo di incertezza. In alcuni casi, il cambio di intonazione si accompagna ad un passaggio saliente del dialogo, in altri mantenere un certo tono di voce durante tutta la conversazione può essere sintomo di abitudini prese nell'interazione lavorativa con i propri collaboratori. Ad esempio, parlare durante tutta la conversazione con un tono di voce alto se accompagnato anche da altri fenomeni relativi al discorso, come la ripetizione degli stessi concetti più volte, può indicare abitudini locutorie dovute al tipo di interazione che normalmente quel parlante intrattiene con i propri collaboratori. In ogni caso, abbiamo sempre sottolineato fenomeni relativi all'intonazione che abbiamo ritenuto essere di supporto alla dinamica del colloquio, oppure che in qualche forma “svelavano” cose che dalla semplice trascrizione del colloquio non trasparivano quali, appunto, un cambio improvviso di intonazione che può supportare una certa dinamica, ma che può anche disvelare significati che dalla semplice lettura della trascrizione senza

nessuna annotazione non traspaiono.

La colonna successiva è quella in cui vengono riportate le trascrizioni dei dialoghi, o meglio vengono riportati i frammenti di dialogo che sono stati reputati significativi all'interno dell'intera economia dell'intervista¹¹⁵. Come abbiamo detto in precedenza abbiamo cercato di riportare i dialoghi nella forma più semplice possibile in maniera che fossero immediatamente trasparenti e che rendessero palesi le dinamiche che sono oggetto di ricerca, senza che esse potessero essere in qualche modo offuscate all'interno dei meccanismi delle trascrizioni più specialistiche. Pertanto, le trascrizioni risultano essere quanto più vicine ad un testo scritto possibile e i segni che denotano pause, interruzioni nella locuzione o altri fenomeni simili sono state rese con l'utilizzo della normale punteggiatura: ad esempio l'uso dei puntini di sospensione indica una pausa nell'interlocuzione oppure che il discorso è stato lasciato cadere e che la frase non è stata completata. In parallelo, per alcuni fenomeni linguistici, oltre che la segnalazione attraverso l'uso della punteggiatura, sono state riportate annotazioni nella colonna che indica la fonia oppure quelle relativa alla cinesica. Per cui, ad esempio, ad un passaggio segnalato con i puntini di sospensione può corrispondere anche l'annotazione relativa al fatto che il locutore ha preso tempo prima di terminare la frase. Infine, alcune parti del discorso sono sottolineate perché ritenute salienti oppure perché evidenziano fenomeni che sono stati ritenuti degni di essere evidenziati. Ad esempio, nel caso che riportiamo qui di seguito la sottolineatura è finalizzata a mostrare come l'intervistato, che è abituato ad avere come collaboratori solo operai e impiegati, sottostimi l'ingresso nel team di lavoro di un ingegnere che, almeno a livello di titoli universitari e potenzialmente anche di competenze, è un suo pari grado. Nel caso specifico, l'intervistato sta parlando di una metodologia di gestione della qualità – il six sigma¹¹⁶ – che ha imparato a padroneggiare

115 Anche in questo caso la scelta di riportare i frammenti di dialogo e non le trascrizioni complete è dettata da due ordini di ragioni. In primo luogo, come già detto, dal fatto che lo scopo della ricerca non è linguistico, ma è indirizzato a rilevare tutti quei fenomeni che consentono, attraverso la pratica dialogica, di ricontestualizzare un bisogno sociale in una pratica formativa ed in secondo luogo la eterogeneità di situazioni in cui abbiamo operato ci ha spinto a scegliere di riportare frammenti significativi e non intere trascrizioni perché questa pratica era quella che più di tutte dava omogeneità ai dati del corpus di analisi.

116 Il Six – Sigma è un programma di gestione della qualità, che misura un processo in termini di difetti riscontrati. Il suo nome deriva da "sigma", che è un simbolo dell'alfabeto greco utilizzato nel mondo della statistica per indicare la misura della varianza di un processo ovvero il grado di oscillazione di un parametro rispetto alla media (anche detta deviazione standard) e da "sei" che è il livello massimo di qualità raggiungibile applicando questo strumento. Infatti più Sigma ci sono e più il processo è

e alla precisa domanda del formatore se sia lui l'unico ad utilizzare questo strumento nel suo team, la persona intervistata apre una sorta di contesto multiplo - interno a quello principale - descrivendo come è la composizione del team e sottolineando che gli elementi sono tutti molto pratici e non si occupano di questi aspetti, ma che adesso con l'innesto di un ingegnere le cose potrebbero cambiare.

1. *Int* *Nel team sì. Il mio team è un team in formazione.*
2. *Sono operai e due impiegati, ma molto pratici che non si*
3. *occupano.....*
4. *Ora, c'è un ingegnere che è un bel salto. È un team in*
5. *formazione.*
6. *Mi cambia la popolazione.*
7. *Form Le cambia lo stile di leadership!*
8. *Int* *Lo devo rivedere, lo sto rivedendo*

La sottolineatura, in questo caso, è funzionale a mostrare come l'intervistato, che nel colloquio sta affrontando la parte relativa alla gestione delle persone, non abbia consapevolezza piena del fatto che l'innesto di un ingegnere nel team non solo comporta un cambio nella popolazione lavorativa da lui gestita, ma molto più significativamente comporterà la necessità di cambiamenti nella modalità di comunicazione e di leadership in generale dell'intervistato. Se nella prima parte infatti il locutore focalizza la propria attenzione sulla attuale composizione della sua popolazione lavorativa, con la quale è abituato ad interfacciarsi, sottolineando che il personale in produzione è tutto molto pratico, significando con ciò che esegue i compiti materiali che gli sono affidati, nella seconda sottostima l'innesto di un nuovo elemento che andrà ad impattare qualitativamente sulla gestione del personale. Non a caso l'intervistatore immediatamente sottolinea questo dato di fatto, mettendo l'intervistato davanti ai compiti che lo aspettano di lì a poco. Ed infatti quest'ultimo, che in precedenza aveva affermato di basare la sua leadership sul saper fare le cose, non può che ammettere che dovrà rivedere le modalità di questa sua capacità di conduzione e che in sostanza – ma

stabile e meno soggetto alla varianza. Il sistema di controllo è stato per prima volta adottato nel 1987 da Motorola.

questa sembra più un'affermazione per tutelarsi che non un reale processo – lo sta già facendo.

Nello stesso frammento sono anche state sottolineate due espressioni che l'intervistato ripete a distanza di pochi secondi l'una dall'altra circa il fatto che il suo sia un team in formazione. In questo caso, la necessità di questa puntualizzazione può rinviare al dato che il soggetto in questione, come emerge anche dalla descrizione fattane dal suo diretto superiore, non sia particolarmente brillante nella gestione delle persone e non abbia tutta quella sicurezza nel farlo che invece ostenta a parole. Aver sottolineato due volte nello stesso turno di parola che il team è in formazione, può essere un sintomo del fatto che si stia cercando una giustificazione implicita in questo dato ad alcune deficienze nella gestione del personale. Tra le altre cose, nell'arco dell'intera intervista la medesima espressione o espressioni che significano la stessa cosa ricorrono ulteriori volte.

L'esempio riportato, aldilà dei contenuti specifici, serve a mostrare come abbiamo inteso utilizzare la sottolineatura nelle trascrizioni delle interviste e la funzione che essa svolge nella gestione dell'analisi del colloquio stesso. Di fatto gli elementi sottolineati rappresentano gli aspetti topici di una determinata sequenza, quelle occorrenze che rendono significativa la sequenza stessa e l'interazione presa in esame. La loro sottolineatura rappresenta perciò un modo per evidenziare gli aspetti degni di analisi.

Ora, proseguendo nella descrizione della scheda, la colonna accanto a quella adibita alla trascrizione dei passaggi fondanti e fondamentali dell'intervista è quella destinata ai primi commenti della stessa. Di fatto in questa parte sono state riportate, nel momento stesso in cui venivano trascritti i passaggi del dialogo o nei momenti successivi, annotazioni ritenute fondamentali circa l'intervista stessa. Tali annotazioni costituiscono, in un certo senso, una prima ossatura di analisi del colloquio e permettono di ripercorrerlo nei suoi tratti principali. È a partire da queste notazioni che è poi possibile sviluppare un'analisi più elaborata e in forma discorsiva dei tratti e dei fenomeni peculiari dell'intervista. Le righe che abbiamo scritto come commento ai frammenti riportati in queste pagine e nelle precedenti sono state scritte appunto a partire dalle notazioni in margine fatte alla trascrizione nel momento stesso in cui la si faceva. Tra gli elementi sottolineati del testo e i commenti fatti a margine esiste una stretta relazione,

perché i primi costituiscono, per così dire, l'ossatura a partire dalla quale costruire i secondi e questi ultimi rappresentano la base per un'analisi più articolata e discorsiva delle sequenze.

Infine, chiudono la scheda di analisi due ulteriori caselle: la prima di queste riguarda il giudizio sull'intervistato, mentre la seconda concerne l'analisi generale del colloquio.

Per quanto riguarda il campo relativo al giudizio sull'intervistato, vengono riportate in questa parte le valutazioni a posteriori che i partecipanti al colloquio – quindi il formatore, il suo aiuto e il rappresentante del settore delle risorse umane dell'azienda – fanno circa l'intervistato e la rispondenza che le valutazioni fatte a priori sul soggetto intervistato hanno dopo l'intervista stessa, ovvero quanto il pre – giudizio, motivato attraverso le informazioni che sul soggetto si hanno a partire dalle valutazioni fatte dal diretto superiore, sia in linea con il giudizio formulato sulla persona oggetto del colloquio dopo che lo stesso è terminato e si possono tirare le prime valutazioni. Nel caso in cui si tratti di un secondo colloquio, e quindi di un colloquio finalizzato principalmente a mettere a punto quanto sia stata funzionale la formazione fino a quel momento espletata e se e come calibrare meglio quella che rimane anche in rapporto alle eventuali nuove esigenze, nella parte relativa al giudizio sull'intervistato troveranno posto anche valutazioni circa il percorso fino a quel momento svolto e se questo in qualche forma sia stato funzionale al soddisfacimento dei bisogni dell'organizzazione e dell'interessato. In sostanza, se nella parte relativa alla presentazione dell'intervistato confluivano tutte quelle informazioni funzionali alla costruzione del colloquio e alla gestione dello stesso e che in parte costituivano l'*agenda nascosta* dello stesso, in questa casella vengono riportate tutte le informazioni relative alla fase di *debriefing*, ovvero la fase di analisi degli esiti della negoziazione dialogica.

Infine, l'ultima parte della scheda di analisi è riservata al giudizio di chi registra i dati circa il colloquio stesso. Vengono riportate in questa parte notazioni a riguardo del grado di interesse che il colloquio può avere, rispetto a passaggi tipici dello stesso che possono essere intesi come prototipici di qualcosa. Si riporta altresì un giudizio dell'analista sull'intervistato ed in generale sulla dinamica del colloquio e si evidenziano quali sono i tratti che possono essere presi ad esempio per una analisi delle tendenze ritenute salienti.

Nelle pagine precedenti abbiamo descritto lo strumento di analisi messo a punto, adesso forniremo una breve descrizione degli elementi presi in considerazione, a partire dall'utilizzo della scheda, per l'analisi del colloquio stesso. In parte sono fattori che già sono stati trattati nel paragrafo precedente a proposito della metodologia generale di analisi della conversazione e dei fenomeni tipici di una conversazione asimmetrica. Li riproporremo solo per citarli e li integreremo con gli elementi più specifici che abbiamo preso in considerazione e che riteniamo fondanti della dinamica del colloquio.

Come abbiamo ampiamente detto, il meccanismo generale che abbiamo cercato di individuare e che a nostro avviso sostiene come ipotesi teorica l'analisi dei colloqui è quello della ricontestualizzazione, ovvero della riformulazione – attraverso l'attività produttiva dialogica – di bisogni sociali avvertiti dall'azienda in bisogni formativi individuali e poi in pratiche formative individuali finalizzate al soddisfacimento di quei bisogni. Per vedere come ciò avvenga, abbiamo cercato di analizzare il colloquio tenendo presente una serie di fattori che riportiamo qui schematicamente:

1. la stipula di un contratto comunicativo che lega tendenzialmente i locutori di quella definita micro comunità linguistica, assegnando loro determinati ruoli all'interno del mercato linguistico (Charaudeau 1995) e definendone le possibili identità;
2. la presenza nell'interazione colloquiale di tipo asimmetrico di un regista (il formatore\intervistatore) che gestisce, almeno in linea tendenziale, il dispositivo di ricontestualizzazione;
3. la presenza di un'*agenda nascosta* di cui sono depositari, almeno in linea di principio, il formatore\intervistatore e i differenti soggetti che collaborano con lui: il suo assistente e il rappresentante delle risorse umane dell'azienda. Tale *agenda* esprime quelli che sono i bisogni percepiti dall'organizzazione che non necessariamente debbono essere conosciuti o percepiti nella stessa maniera dall'intervistato. Gli argomenti di una simile *agenda* fungono da orientamento, sebbene non prescrittivo, nella pratica del colloquio;
4. stante i primi tre punti, possiamo affermare che il ruolo del formatore si esplicita nel colloquio in una serie di dominanze (interazionale, semantica e strategica)

che permettono la gestione della ridefinizione dei bisogni attraverso le pratiche linguistiche. Anche in questo caso la “dominanza” del formatore non è di tipo prescrittivo, bensì, potremmo dire, di carattere strategico, nel senso che può tendenzialmente instradare la conversazione, pur mantenendola aperta all'indeterminatezza e ad esiti inattesi;

5. l'insieme di tali pratiche trova la propria prima concretizzazione, già nel corso del colloquio, nella definizione di macro temi di intervento formativo, che noi chiameremo *tag formativi* e che poi dovranno essere articolati in attività più puntuali.

Questi presupposti che abbiamo schematicamente riportato, funzionano come dispositivi interni alla dinamica del colloquio stesso. Per questo motivo, oltre a prestare attenzione ai fenomeni ricordati in precedenza, nell'analisi dei colloqui occorrerà prestare attenzione alla struttura degli stessi, ovvero alle differenti fasi che li compongono e che rappresentano altrettante tappe di avvicinamento alla riformulazione in pratiche formative di quelli che erano i bisogni iniziali.

Per quanto riguarda la struttura generale del colloquio è possibile affermare che, al di là della distinzione in due parti non sempre nettamente separabili, l'una relativa alla formazione tecnica e l'altra a quella più manageriale, la dinamica di svolgimento prevede, in genere, una fase di approssimazione alle problematiche, una fase in cui le contraddizioni vengono fatte esplodere, ovvero si cerca di rendere espliciti i bisogni formativi, ed una fase in cui queste contraddizioni trovano una sintesi in un primo abbozzo di attività finalizzate al soddisfacimento dei bisogni rilevati ed in cui vengono definiti i macrosettori di un possibile intervento formativo. In questo processo generale di ricontestualizzazione si inseriscono poi le singole individualità dei protagonisti del colloquio stesso, sia dal lato dell'intervistatore, che da quello dell'intervistato che concorrono a definire il contesto e le dinamiche di interazione. È anche e soprattutto attraverso la dialettica soggettiva tra intervistatore ed intervistato che si snodano le fasi del colloquio stesso. All'interno di tale dialettica il ruolo dell'intervistatore dovrà essere quello di stratega dell'interazione, capace di armare strategie appunto che rendano espliciti i bisogni dell'intervistato. Dall'altro lato, la consapevolezza dell'intervistato nei

propri mezzi e nei propri bisogni gioca un ruolo importante nella gestione di tali dinamiche: un intervistato consapevole dei propri mezzi e dei propri bisogni è un soggetto, che in qualche forma, ha accesso, almeno parzialmente, alla cosiddetta *agenda nascosta* nel senso che è in grado da solo di comprendere cosa si vuole da lui e quali sono i suoi bisogni; al contrario un intervistato in cui queste consapevolezze manchino rappresenta una sfida maggiore per il formatore, perché lo *costringe* a mettere in atto maggiori strumenti strategici per raggiungere gli scopi che sono visti come funzionali al soddisfacimento dei bisogni formativi. Seguendo questa dinamica, il compito del formatore\intervistatore si concretizza nella parte finale di ogni sequenza, che sia significativa per la ricontestualizzazione, nella formulazione di una serie di *tag formativi*, ovvero in una serie di *etichette* linguistiche sotto le quali stanno le prime idee generali di attività formative, che poi dovranno essere raffinate e declinate secondo gli assi del tempo e dello spazio, ovvero i tempi e i luoghi fisici nei quali la formazione avrà luogo.

L'espressione *tag formativo* che adottiamo in questa sede è, in qualche maniera, la traduzione che noi facciamo in ambito pedagogico, di quello che in ambito dell'analisi conversazionale pura potrebbe essere intesa come una parafrasi, ovvero come una riformulazione dei temi trattati, fatta da chi nella conversazione detiene il ruolo di regista¹¹⁷. È propria di questa figura la capacità di riassumere e sintetizzare quanto è stato detto all'interno di una conversazione, enucleando i tratti principali, parafrasandoli e rendendoli in qualche forma trasparenti attraverso la loro *etichettatura* (Fele 2007: 110 - 111). Sono questi *tag* così resi dalla parafrasi e dalla sintesi del formatore\regista a diventare le posizioni ufficiali, quelle su cui costruire un percorso formativo articolato e declinato secondo gli assi del tempo, ovvero la scansione lungo un arco di tempo prestabilito delle differenti attività che saranno individuate a partire dall'articolazione del macrocontenitore formativo, e dello spazio, ovvero la definizione dei luoghi, delle sedi e delle istituzioni in cui svolgere la formazione.

117 Sulla questione dei *tag formativi* torneremo nel prossimo capitolo con degli esempi estrapolati dagli estratti delle conversazioni oggetto di esame.

3.5 Conclusioni

Lo svolgimento di questo capitolo si è mosso a partire da una prima parte in cui si è cercato di individuare le caratteristiche del colloquio e in cui sono stati forniti gli elementi teorici adottati nell'analisi del linguaggio. Tali riflessioni hanno avuto lo scopo di funzionare da cerniera tra l'impianto dei due primi capitoli, in cui si proponevano riflessioni teoriche circa la struttura analitica adottata, e i restanti paragrafi che forniscono riflessioni puntuali circa il caso di studio e le metodologie adottate nello stesso.

Stante questo quadro teorico di fondo, espresso nel primo paragrafo e caratterizzato dalla profonda interrelazione tra agire sociale e linguaggio, nelle due successive parti si è introdotto il tema più specifico della conversazione dialogica e in particolar modo di quella precipua tipologia che è la conversazione asimmetrica. L'enucleazione dei tratti principali di questo tipo di interazione ci ha permesso di affrontare le tematiche specifiche del nostro caso di studio, ovvero quello relativo ai colloqui formativi aziendali, e di inquadrare questi ultimi all'interno della tipologia della conversazione asimmetrica. Dalle analisi fino a qui svolte emerge che le macrofasi proprie del colloquio possono essere ricondotte a cinque tappe qui sotto riassunte:

1. presentazione: è la fase in cui si stipula il contratto comunicativo;
2. fase di rottura del ghiaccio, ovvero la fase in cui si cominciano ad avvicinare le tematiche proprie del colloquio;
3. fase di negoziazione, ovvero la fase nella quale si entra nello specifico delle tematiche proprie del colloquio e si fanno emergere, se ce ne sono, le contraddizioni tra la percezione che l'intervistato ha della propria figura in ambito lavorativo e quello che invece pensa l'intervistatore;
4. fase di risoluzione della negoziazione, ovvero la fase nella quale le contraddizioni vengono risolte e si arriva ad una sintesi condivisa dei bisogni e delle macro aree su cui concentrare gli interventi formativi;

5. fase di definizione di un primo piano formativo, ovvero la prima approssimazione delle potenziali attività che verranno svolte durante il percorso di formazione e che comunque saranno rese con più precisione nel PFI;
6. conclusioni, ovvero il momento in cui il contratto e la comunità linguistica si sciolgono.

Per quanto ci riguarda, il processo di ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche formative attraverso il dialogo avviene nelle fasi 3 e 4, mentre la fase due rappresenta un'introduzione a queste fasi e la prima è quella in cui si stipula il contratto comunicativo all'interno di una certa specifica comunità linguistica che nel nostro caso è composta dai partecipanti al colloquio stesso. Infine, la quinta parte è il momento in cui si raggiunge una prima concretizzazione di ciò che risulta dalle due fasi precedenti, ovvero si cominciano a dare corpo, sotto forma di indicazioni di massima di possibili attività, alle pratiche formative che andranno a comporre il PFI: è la fase in cui vengono espressi i *tag formativi*. Arrivati a questo punto, se il colloquio ha seguito una dinamica soddisfacente, la ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche è compiuta e si può passare alla fase successiva, ovvero quella dello scioglimento della comunità linguistica e del contratto comunicativo che legava i suoi membri. Volendo essere precisi, è necessario dire che le fasi 3 – 4 e 5 possono avere ed anzi normalmente hanno una dinamica ricorsiva nel senso che si ripetono, con intensità e estensioni talvolta differenti a seconda degli interessi dell'intervista, per la parte di colloquio che riguarda i bisogni formativi più in ambito tecnico e per quella che riguarda i bisogni più relativi alla gestione manageriale delle risorse umane e interazionali relative ai rapporti con le altre persone. I due cicli differiscono parzialmente nel senso che, almeno in linea di principio, per quanto riguarda i saperi tecnici è l'intervistato ad essere in una posizione di potenziale maggiore consapevolezza, mentre per quelli relazionali è l'intervistatore che esercita una maggiore dominanza nella gestione del colloquio. Tuttavia, in entrambi i casi, è il percorso che si snoda nelle fasi sopracitate quello attraverso il quale dai bisogni percepiti – ad un livello maggiore o minore di consapevolezza – per mezzo della pratica dialogica si arriva alla definizione di interventi formativi finalizzati al soddisfacimento di quei medesimi bisogni.

Per quanto riguarda la gestione temporale del colloquio, come abbiamo detto in precedenza, nella sua interezza occupa un'ora di tempo, ripartita in forma non omogenea nelle differenti fasi che ne compongono la struttura. In linea generale, è possibile affermare che normalmente le prime due fasi, che sono quelle eminentemente più introduttive, possono durare dai 5 ai 10 minuti, mentre le fasi in cui avviene più propriamente la ricontestualizzazione dei bisogni formativi, ovvero le fasi 3 e 4, possono occupare dai 30 ai 40 minuti. Infine, la fase di definizione di un primo approccio alle attività formative e la definizione di quelli che qui abbiamo chiamato *tag formativi*, ovvero le prime etichette da apporre come titoli alle prime ipotesi di attività formativa, possono occupare dai 5 ai 10 minuti e la parte dei saluti finali al colloquio normalmente si riduce a non più di 5 minuti di attività¹¹⁸.

Nel capitolo sono stati anticipati alcuni esempi relativi ad aspetti che possono essere degni di interesse nell'analisi dei colloqui. Si tratta di esemplificazioni prototipiche ovvero che possono essere generalizzate per ulteriori casi e che quindi rappresentano dei fenomeni ricorrenti. In questo senso, sono applicabili anche ad altri casi e rappresentano dei fenomeni tipici della pratica discorsiva. In generale, il procedimento seguito si è mosso a partire dall'identificazione di fenomeni che possono essere intesi come significativi nell'analisi della pratica discorsiva e ha fornito esempi di tali occorrenze. Così facendo sono stati forniti gli strumenti per la messa in pratica delle teorizzazioni prese ad esempio.

Per concludere, lo scopo di questo capitolo è stato quello di proporre una serie di elementi di riflessione metodologica circa le modalità adottate nell'analisi dei colloqui presi in esame. Abbiamo anticipato degli esempi puntuali per mostrare le modalità stesse di lavoro relativamente agli estratti dei colloqui e anticiparne la presentazione che verrà fatta più puntualmente nel prossimo capitolo. In quest'ultimo, ci porremo lo scopo di mostrare, attraverso l'analisi di estratti dei colloqui, alcuni fenomeni che si ripetono nella pratica dell'intervista e fornire pertanto alcune invarianti circa una possibile modalità di analisi dei colloqui stessi e dei fenomeni che si sviluppano nella pratica

118 In realtà, nel dispiegarsi del colloquio, mano a mano che vengono individuati potenziali ambiti di intervento formativo, è possibile, ed anzi è molto probabile, che essi vengano *etichettati* nel corso dello stesso. Tuttavia, la parte finale del colloquio, normalmente, riprende queste etichette per fissarle.

dialogica finalizzata al soddisfacimento dei bisogni di formazione attraverso la definizione di pratiche formative. Nella nostra ipotesi, tale dispositivo dovrebbe essere applicabile anche a campi distinti rispetto a quello preso in esame come oggetto di studio puntuale.

4. *RISCONTRI EMPIRICI*

4.1 Premessa

Come si può evincere anche dal titolo di questo capitolo che segna la chiusura del nostro studio, il *focus* delle pagine che seguiranno sarà incentrato sull'esemplificazione empirica di alcuni fenomeni che, nei capitoli precedenti, sono stati trattati dal punto di vista teorico anche se, di alcuni di essi, abbiamo fornito anche riscontri empirici ed esemplificazioni.

Pertanto, il fulcro del capitolo sarà costituito dall'analisi di alcuni estratti che sono stati scelti perché rappresentativi di fenomeni ricorsivi e, attraverso detta analisi, dalla protopizzazione di alcune tendenze che sono peculiari nella negoziazione dialogica. L'impianto teorico definito nei capitoli precedenti, funzionerà come motore profondo di tale lavoro e le categorie proposte analiticamente nelle pagine precedenti saranno utilizzate implicitamente come categorie e strumenti di riferimento.

Nello specifico, il capitolo si compone di una prima parte in cui brevemente viene presentato il campione di dati oggetto di studio, le modalità di raccolta degli stessi e vengono altresì ribadite alcune scelte di fondo nella gestione dei dati stessi. Tali scelte, di cui abbiamo accennato a più riprese nelle pagine precedenti, si sono rese necessarie per tutelare le giuste richieste di tutela della *privacy* da parte delle aziende in cui si sono svolte le rilevazioni e dei collaboratori che vi lavorano. Come abbiamo detto e come

cercheremo di ribadire nelle prossime pagine, questa operazione non ha intaccato il rigore nella raccolta dei dati, così come la loro trattazione. A partire da queste precisazioni, nei paragrafi successivi utilizzeremo alcuni degli estratti dei colloqui presi in esame per mostrare ed analizzare alcune delle dinamiche che si sviluppano negli stessi e cercheremo di far vedere come tali dinamiche siano funzionali alla ricontestualizzazione dei bisogni dell'azienda in bisogni formativi del soggetto e quindi in pratiche formative. Abbiamo deciso, per comodità espositiva, di suddividere il capitolo in quattro aree tematiche, corrispondenti ad altrettanti paragrafi. Nel primo di essi, che segue la presentazione dettagliata del *corpus* di dati empirici, ci concentreremo principalmente sulle fasi che si dispiegano nell'arco del colloquio, ovvero mostreremo con esempi quale esse siano e come si comportino i locutori durante le distinte fasi. Si potrebbe dire che è uno sguardo più strutturale sulla dinamica colloquiale, che mira a mettere in evidenza, attraverso esemplificazioni, le fasi portanti di questa strategia di negoziazione.

Il paragrafo seguente adotta invece uno sguardo più soggettivo, nel senso che si focalizza sul ruolo degli attori del colloquio e sulle strategie che essi mettono in atto in questa sorta di partita a scacchi. Si mostreranno pertanto estratti in cui si manifestano le strategie proprie dell'intervistatore, l'uso dei dispositivi di dominanza per gestire la conversazione, l'utilizzo delle informazioni che l'intervistatore e il suo team conoscono a priori e che vengono attivate per gestire la dinamica della conversazione stessa, così come le pratiche di ricentrimento della conversazione e gli *small talk* utilizzati dallo stesso¹¹⁹. Analizzeremo anche lo stile adottato dall'intervistatore per raggiungere i propri scopi. Ci baseremo su un esempio che usiamo come prototipo per mostrare le strategie, sapendo, però, che lo stile soggettivo dell'intervistatore può variare sensibilmente. In parallelo a questa operazione, proporremo anche esempi che testimoniano della maggiore o minore consapevolezza da parte dell'intervistato sia del suo ruolo, sia dei suoi bisogni e di ciò che, in forma più o meno esplicita, l'azienda necessita da lui. Si tratta, in questo secondo caso, dell'altro polo dell'interazione nel colloquio e anche le

¹¹⁹ Con l'espressione pratiche di ricentrimento intendiamo tutte quelle mosse che sono funzionali a riportare la conversazione sui temi che sono stati individuati dal regista come topic. Gli *small talk* sono rappresentati da tutte quelle digressioni che solo apparentemente sono avulse dalla conversazione, ma che in realtà sono strategiche per la sua gestione.

strategie dell'intervistatore sono, in qualche forma, influenzate dalla maggiore o minore rispondenza dell'intervistato e dalla sua maggiore o minore consapevolezza dei propri bisogni. Il penultimo paragrafo, verterà sul ruolo che hanno i pre - giudizi che si possono avere sul soggetto protagonista del colloquio e che derivano dalle informazioni che il team che conduce il colloquio possiede grazie ai giudizi che sono stati forniti loro sull'intervistato. Mostreremo come, in alcuni casi, questi pregiudizi siano consoni a quanto si manifesta nel colloquio, mentre in altri casi il protagonista del colloquio stesso fornisce un'immagine differente da quella che appariva a partire dai pre - giudizi su di lui.

Infine, l'ultimo paragrafo si concentrerà sul processo di ricontestualizzazione dei bisogni aziendali in pratiche formative per il soggetto. Questo processo trova una sua prima realizzazione nella formulazione di quelli che abbiamo chiamato *tag formativi* ovvero prime macrocategorie, racchiuse appunto sotto un'etichetta, nelle quali far ricadere la pratica formativa che poi verrà raffinata e definita ex post nel *Piano Formativo Individuale*.

Gli aspetti presi in esame in questo capitolo, che solo in parte ripercorrono quelli trattati nel capitolo precedente, non esauriscono tutti i possibili fenomeni che si manifestano nella pratica dialogica. Più semplicemente, sono stati scelti perché reputati significativi di questo tipo di colloquio asimmetrico e, dall'altro lato, sono stati utilizzati per mostrare una possibile modalità di analisi delle interazioni dialogiche istituzionali.

Il capitolo rappresenta il punto in cui le ipotesi teoriche e le scelte metodologiche proposte nei precedenti capitoli vengono a essere direttamente applicate a casi specifici mostrando, con ciò, come l'interna coerenza dello studio stesso. Esso prospetta, proprio per le scelte fatte, anche la possibilità che i modelli di analisi possano essere applicati, giocando sulla flessibilità in fase applicativa, anche ad altri ambiti differenti rispetto a quello del colloquio in azienda con finalità ben specifiche, ovvero con lo scopo di far incontrare i bisogni dell'azienda con quelli specifici del soggetto protagonista del colloquio attraverso la mediazione della pratica dialogica.

4.2 Tipologia della popolazione presa in esame e modalità di intervista

Prima di entrare nell'esposizione del campione di dati in nostro possesso occorre esplicitare alcuni accorgimenti, già accennati tra le righe nelle pagine precedenti, circa la gestione dei dati stessi. Nel nostro caso il *corpus* di dati è composto da trascrizioni di interviste a cui chi scrive ha assistito in qualità di osservatore e che, come sarà ormai chiaro, si svolgono con lo scopo di definire insieme all'intervistatore le modalità migliori per rispondere ai bisogni formativi e le azioni da intraprendere, in termini di attività formative, perché tali bisogni siano soddisfatti. Tale attività si è svolta in aziende differenti per tipologia e dimensioni, ma accomunate dalla comune attenzione ai processi formativi interni a loro stesse, in un arco di tempo compreso tra novembre 2013 e luglio 2014. Nella gestione di questa attività ci siamo trovati nella necessità di conciliare, da un lato, il rigore nella raccolta dei dati e la standardizzazione delle procedure di raccolta con, dall'altro lato, l'esigenza di mantenere giustamente anonimi sia le aziende in cui ci siamo recati, che le persone che erano protagonisti dei colloqui a cui abbiamo assistito. In alcuni casi, è stato impossibile registrare le conversazioni, per poi trascriverle, e abbiamo dovuto annotarle nel momento stesso in cui esse avevano luogo. Per questi motivi, oltre per quelli già ricordati nel capitolo precedente, per mantenere omogeneità tra differenti «testi» abbiamo deciso di non adottare gli strumenti propri della trascrizione fonetica, limitandoci, quanto più possibile, a fornire estratti di trascrizioni che fossero vicine ad un testo scritto ed eliminando quindi i segni propri della trascrizione fonetica.

Inoltre, gli estratti, per come li abbiamo presentati nel capitolo precedente e per come li presenteremo in questo capitolo, sono stati *trattati*, ovvero sono stati depurati da tutti quegli elementi che potessero ricondurre alla tipologia di azienda o che fornissero in qualche maniera dati sensibili sulla persona intervistata. Questa necessità ha comportato una maggiore attenzione nella scelta degli estratti, perché ci ha posti nella condizione di poter scegliere solo quelle sequenze comunicative che potessero essere rese neutre da tutti gli elementi sensibili, senza che, però, questo comportasse una perdita di significatività o un'alterazione sensibile della sequenza. La stessa scheda che

abbiamo presentato nel capitolo precedente è stata pensata e affinata proprio per venire incontro a queste molteplici esigenze e permettere tutta la flessibilità e al contempo mantenere l'omogeneità nella procedura di gestione dei dati. Per questi motivi, riteniamo che il campione di dati trattato sia significativo dei fenomeni che cercheremo di analizzare.

Entrando nello specifico del campione di analisi oggetto dello studio ne forniremo alcune descrizioni, che possono servire come quadro di sfondo circa la tipologia di soggetti che sono stati protagonisti delle interviste di cui analizzeremo, in seguito, degli estratti.

Il corpus è composto da 16 interviste, di tipologia differente, per un totale di circa 16 ore: ciascun colloquio dura approssimativamente una ora. Per quanto riguarda la suddivisione per sesso degli intervistati, 14 sono uomini e 2 sono donne.

Data questa composizione generale del campione in esame, il primo parametro da tenere in conto è quello relativo all'età. Tutti i partecipanti appartengono alla cosiddetta generazione Y oppure alla generazione X. Sono pertanto intervistati che variano da avere poco più di 30 anni fino ad avere qualche anno in più dei quaranta. Nello specifico dei dati, la media di età generale dei partecipanti ai colloqui è di poco più di 36 anni, mentre la media di età dei partecipanti maschi è di 35 e 7 mesi e quella delle donne di 40. Il candidato più giovane ha 31 anni, mentre quello più "anziano" ne ha 44. Il valore mediano del campione preso in esame è pari a 35 anni e la moda, ovvero l'età che ricorre con maggiore frequenza, è 33. Sebbene il campione sia ristretto per fare analisi di tipo statistico e lo scopo di questa ricerca sia un altro, tuttavia il fatto che il valore della mediana sia inferiore a quello della media sta significare che la maggior parte dei candidati intervistati ha un'età inferiore alla semplice media aritmetica delle età, ovvero che gli intervistati sono persone nate prevalentemente negli anni '80.

	Intervistati	Numeri ore intervista	Età media intervistati	Mediana età	Moda età
Uomini	14	14 circa	35 e 7 mesi		
Donne	2	2 circa	40		
Totale	16	16 circa	36 e 2 mesi	35	33

Tabella 4 Numero ed età degli intervistati.

Per quanto riguarda il livello di istruzione formale degli intervistati, tutti, eccetto un soggetto che è in possesso del diploma di scuola superiore, hanno raggiunto la Laurea specialistica. In tre casi alla laurea è seguito un Master o un corso di specializzazione annuale di carattere universitario. Infine, due soggetti hanno conseguito il Dottorato di ricerca. Questi dati pertanto testimoniano di un alto livello di istruzione formale raggiunto dagli intervistati, nonostante la loro giovane età. Anche nel caso dell'unico soggetto non in possesso di diploma di laurea, il corso universitario, a cui era iscritto, è stato interrotto praticamente quasi alla fine.

Titolo di Studio	Diploma	Laurea	Master	Dottorato
	1	10	3	2

Tabella 5: Intervistati per titoli di studio posseduti.

Infine, volendo fornire una tipizzazione in base alla tipologia di colloquio, possiamo distinguere tre differenti tipologie di intervista presenti nel nostro *corpus*: il primo colloquio, che come abbiamo detto sancisce l'entrata in formazione del soggetto, il secondo colloquio o i colloqui successivi, che servono per la revisione e l'implementazione del *Piano Formativo Individuale* e i colloqui con i dirigenti, diretti superiori dei soggetti a cui sarà indirizzata l'intervista. Soprattutto per la prima e per l'ultima tipologia di colloqui è opportuno spendere qualche parola. Il ruolo degli incontri con i dirigenti, sebbene tali figure non siano direttamente coinvolte nei processi formativi, nel senso che il colloquio che essi hanno avuto con il formatore e il suo staff non era finalizzato all'avvio di un processo di formazione, è importante ed ha una

valenza strategica. Infatti, queste interviste sono indirizzate a fornire un profilo dei candidati che saranno poi i soggetti dei colloqui finalizzati alla formazione. Pertanto, questo tipo di incontro è funzionale alla costruzione dell'*agenda nascosta* che verrà utilizzata durante il colloquio con il soggetto a cui sarà indirizzata l'attenzione in chiave formativa. Ovviamente, non è detto che le indicazioni fornite dal dirigente, i pre- giudizi che si costruiscono sui soggetti da intervistare, siano sempre convalidate dal colloquio stesso, anzi può capitare, come mostreremo, anche l'esatto contrario.

Per quanto riguarda la tipologia degli altri colloqui, è utile insistere sul primo colloquio. In questo caso, le persone intervistate possono avere due tipi di esigenze e/o il colloquio essere finalizzato al soddisfacimento di due tipi di esigenze. Da un lato, il colloquio può essere finalizzato all'emersione di bisogni formativi in elementi che sono stati individuati per questo scopo, perché ad esempio reputati essere dei talenti su cui investire. A fianco di questa prima tipologia, è possibile che il colloquio si indirizzi al supporto al cambiamento in soggetti a cui sono stati cambiati i ruoli in azienda e/o ampliate le responsabilità. In entrambi i casi, si tratta di interviste finalizzate all'apertura di un processo di formazione mirante allo sviluppo del potenziale del soggetto, ma nel secondo caso, tale processo, risente maggiormente del nuovo contesto in cui il soggetto protagonista del colloquio si trova ad agire.

Tipologia Colloquio	Primo Colloquio		Secondo colloquio o successivo	Dirigente	
	Espressione Bisogni Formativi	Supporto al Cambiamento			
Numero Intervistati	5	5	4	2	
Totale	10		4	2	16

Tabella 6 Intervistati per tipologia di colloquio.

La tabella mostra come la maggioranza dei colloqui presi in esame sia rappresentata da prime interviste, mentre una minoranza sebbene cospicua da seconde interviste. In questo senso, il fatto che la maggior parte dei colloqui siano primi colloqui, aiuta a

mostrare i meccanismi più profondi che gestiscono il processo di ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche formative. Allo stesso tempo, un campione non esiguo di colloqui di verifica del percorso formativo in atto permette di vedere quanto i processi sviluppati nella prima fase dell'azione formativa siano stati percepiti come rispondenti alle esigenze del soggetto. Inoltre, la presenza di due dirigenti tra i soggetti protagonisti delle interviste, come già detto, può aiutare a vedere quanto e come i pre - giudizi su un candidato si rivelino rispondenti al vero nell'arco della dinamica del colloquio.

Infine, per concludere questa parte è utile ribadire alcune notazioni circa il protocollo di intervista. Le interviste a cui abbiamo assistito sono di tipo semi strutturato, nel senso che non prevedono una scansione rigida di domande e di risposte, ma si muovono liberamente all'interno di un canovaccio che abbiamo descritto nel capitolo precedente e che è rappresentato da una serie di fasi anche queste descritte in precedenza. Il colloquio ha generalmente una dinamica ciclica, perché vengono affrontate, di norma, in maniera separata le tematiche più relative alla formazione tecnica e quelle relative alla formazione manageriale ed interazionale, di gestione delle risorse umane e dei rapporti con gli altri lavoratori, siano essi collaboratori di livello superiore, inferiore o pari.

La presa di parola quindi, sebbene la gestione dei turni sia tendenzialmente in mano al formatore che conduce l'intervista, risulta non strettamente rigida, ma aperta all'ingresso di nuovi turni da parte di locutori periferici rispetto alla conversazione principale. I dati empirici confermano dunque le ipotesi avanzate nel capitolo precedente sia per quanto riguarda la distribuzione dei turni di parola, che sostanziale è eterodiretta, ovvero la presa di parola avviene per eteroselezione sebbene non in maniera rigida, sia per quanto riguarda i flussi comunicativi. Rispetto a questi ultimi l'asse principale si conferma essere quello ipotizzato, vale a dire quello tra il formatore, da un lato, e l'intervistato, dall'altro, con flussi di entità minore da parte degli altri partecipanti al colloquio con il protagonista dell'intervista e, in forma ancora minore, tra di loro.

Nei paragrafi che seguono forniremo alcuni esempi, basati sul commento di estratti di conversazione, relativi ad alcuni dei fenomeni che abbiamo inquadrato e individuato essere portanti di questo tipo di processo dialogico.

4.3 Analisi della struttura dei colloqui. Riscontri e strategie

Come affermato nell'introduzione a questo capitolo, ci soffermeremo in questo paragrafo sulle fasi che compongono la struttura del colloquio. Nei capitoli precedenti abbiamo già delineato la struttura generale del colloquio. Tuttavia, in questo passaggio ci soffermeremo su tre macrofasi che sono quelle che costituiscono l'apertura del colloquio e quindi la stipula del contratto comunicativo, la fase di negoziazione delle esigenze con l'esplicitazione dei bisogni e delle contraddizioni dell'intervistato e la conclusione del processo con l'enucleazione sotto forma di *etichette* di settori generali di intervento formativo, ovvero quelli che abbiamo chiamato *Tag formativi*.

Per quanto riguarda il primo passaggio, che determina in qualche modo la costituzione della comunità dialogica, ci possono essere differenti varianti a partire dalle differenti variabili che sono in campo. In primo luogo, può risentire del fatto che il protagonista del colloquio sia alla prima esperienza oppure invece sia già in formazione e quindi conosca le dinamiche del colloquio. Inoltre, sulla forma di stipula del contratto comunicativo può incidere la maggiore o minore consapevolezza di che cosa aspetti il candidato che deve essere messo in formazione. In questo caso, se il candidato è stato reso edotto dello scopo del colloquio, la procedura sarà una semplice formalità che si risolverà nella spiegazione, che viene data dal rappresentante delle risorse umane presente al colloquio, di quale sarà il percorso e il processo che inizierà da quel momento e che si concretizzerà in pratiche formative, definite secondo un piano e scandite nel tempo.

A mo' di esempio, proponiamo un estratto in cui il candidato, che è al primo colloquio finalizzato alla formazione individuale, è stato informato in maniera non sufficiente circa gli scopi del colloquio stesso e quindi la stipula del contratto tra i membri della comunità linguistica necessita di un passaggio successivo rispetto alla semplice enunciazione delle finalità del colloquio e alla loro accettazione.

1. *Ris* *Ti faccio un'introduzione?*
2. *Int* *Fammela*
3. *Ris* *Oggi la formazione riguarda te. Non come la volta scorsa che era*
4. *per il team. Rientra nel piano strategico quinquennale*
5. *Int* *Io pensavo fosse quello....*
6. *Ris* *No, oggi la formazione riguarda te, non come la volta scorsa che*
7. *era per il team. Ci devi dire quali sono i tuoi needs sia*
8. *manageriali che tecnici. Questo riguarda tutte le fasce della*
9. *popolazione lavorativa, ovviamente con attenzioni diverse.*
10. *È un colloquio informale.*
11. *Quello che ci diremo verrà riassunto in un PFI.*
12. *Chiaro?*
13. *Int* *Chiarissimo!*
14. *Ris* *Sei sorpreso?*
15. *Int* *No, no, è chiaro...*
16. *Ris* *Spiegaci un po' il tuo lavoro!*

La sequenza qui proposta mostra diversi aspetti che la caratterizzano e che compongono la dinamica che porta alla stipula del contratto comunicativo. In primo luogo, gli interlocutori dimostrano di conoscersi direttamente e di essere in rapporti informali tra di loro. Le righe 1 e 2 in cui gli interlocutori si rivolgono l'uno all'altro dandosi del *tu* ne sono testimonianza. In secondo luogo, sempre questo primo passaggio mostra come ci sia bisogno di esplicitare quali siano le tematiche proprie del colloquio. Alla richiesta iniziale, da parte del responsabile delle risorse umane, circa la necessità o meno di fare un'introduzione l'interlocutore risponde, sebbene in maniera disinvolta, che sarebbe meglio farla. Nella sequenza successiva (righe 3 - 5) si chiarisce che l'intervistato non è a conoscenza dello scopo del colloquio. Infatti, dopo che il responsabile delle risorse umane esplicita quale sia lo scopo dell'incontro e che il fine questa volta non è lo stesso della volta passata, alludendo pertanto ad un precedente incontro con finalità differenti. Infatti, questa volta lo scopo dell'incontro è quello di definire il piano formativo individuale e non indirizzato al team di lavoro come in

precedenza. Di fronte a questa specificazione, l'intervistato controbatte (riga 5) che invece lui si era fatto l'idea che le finalità fossero le stesse della volta passata, ovvero che concernessero l'intero gruppo di lavoro.

La sequenza immediatamente successiva (righe 6 - 12) in cui prende la parola il rappresentante delle risorse umane, esplicita una serie di cose. In primo luogo, ribadisce che la formazione è indirizzata solamente alla singola persona presente (righe 6 - 7) ed, in secondo luogo, che la funzione dell'incontro è quella di far emergere quali siano i *needs*, ovvero i bisogni, formativi sia per quanto riguarda il lato tecnico, che per quello manageriale. A questo punto il locutore apre una sorta di inciso (righe 8 - 10), dichiarando che questa operazione – ovvero quella dei colloqui – è una pratica che investe tutta la popolazione lavorativa sebbene con differenti livelli di attenzione e che il colloquio è un colloquio di tipo informale. L'apertura di questa sorta di contesto multiplo serve ulteriormente a delimitare e definire i perimetri del colloquio, rendendo esplicito che non è un fatto eccezionale, perché pratiche analoghe si ripetono costantemente anche per altri lavoratori e per tutte le fasce della popolazione lavorativa, sebbene vari il livello di attenzione. Inoltre, si tratta di un colloquio informale e che quindi non prevede niente di prescrittivo. Infine, il locutore, riprendendo il contesto principale, esplicita che il prodotto del colloquio sarà il *Piano Formativo Individuale*, che riassumerà i risultati di tale pratica (riga 11). A suggellare la fine della sequenza, il locutore chiede se la spiegazione sia stata chiara e si sente rispondere che è stata chiarissima (righe 12 - 13).

Il passaggio immediatamente dopo, in cui il responsabile delle risorse umane chiede al proprio interlocutore se è sorpreso e la risposta negativa di quest'ultimo (righe 14 - 15), segna di fatto la stipula del contratto e la formazione della comunità linguistica. Infatti il passaggio successivo (riga 16) dà inizio, con la richiesta di spiegazioni circa la specificità del lavoro dell'interlocutore, alla fase di comunicazione e negoziazione delle esigenze formative.

L'esempio proposto mostra una modalità di stipula del contratto comunicativo in cui l'intervistato ha la necessità di essere informato, in due riprese, circa le finalità del colloquio stesso. In altre situazioni, le conoscenze preventive dell'intervistato sono tali da rendere questo passaggio molto più semplice e lineare. In ulteriori casi ancora,

sebbene formalmente la stipula del contratto vada a buon fine, la dinamica del colloquio porta a conclusioni differenti rispetto a quelle che i locutori avevano pattuito all'inizio della conversazione. In ogni modo, la sequenza, che abbiamo preso come prototipica, marca la definizione dei ruoli e del perimetro di azione dei singoli attori della pratica dialogica. Sebbene l'estratto presentato non lo riporti, in molte occasioni, il responsabile delle risorse umane, che apre sempre il colloquio e a cui spetta appunto la prima fase di mediazione e di stipula del contratto comunicativo, presenta anche gli altri partecipanti all'interazione, ovvero il formatore e il suo aiuto. Questa pratica è un ulteriore tassello nella stipula del contratto e nell'incasellamento dei ruoli dei singoli protagonisti all'interno del perimetro di quest'ultimo. La dinamica si conclude con l'invito al soggetto protagonista dell'intervista ad esporre quale siano le caratteristiche specifiche del suo lavoro. Questo punto segna il passaggio alla fase successiva ovvero quella della negoziazione tra intervistato e dall'altra parte il formatore¹²⁰.

La fase di negoziazione, all'interno della quale si compie la ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche formative, come abbiamo detto nel capitolo precedente, occupa normalmente la parte maggioritaria del colloquio e pertanto sarebbe impossibile riportare esempi puntuali di un intero ciclo. Tuttavia, ogni ciclo di ricontestualizzazione è composto da sotto cicli in cui si negoziano e si esplicitano le esigenze del soggetto a cui è rivolta l'attenzione in vista dell'immissione in formazione. Cercheremo pertanto di mostrare la pratica di negoziazione attraverso l'analisi di un estratto che, sebbene rappresenti un passaggio puntuale e non un processo, ha le caratteristiche prototipiche del processo come normalmente si volge durante il colloquio.

L'esempio che proponiamo è emblematico di un processo di contrattazione e ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche. Il soggetto protagonista è al suo secondo colloquio e deve dare un *feedback* sulle attività già svolte. Tuttavia, nel periodo intercorso tra il primo e il secondo colloquio, è stato spostato in un altro reparto in cui si è trovato a dover gestire e ricostruire i rapporti con lavoratori che per buona parte erano demotivati, perché *ancorati* alla medesima funzione da molteplici anni. Dal profilo del

¹²⁰ Come abbiamo detto nel capitolo precedente, le fasi successive alla stipula del contratto sono di solito due: una prima fase di rottura del ghiaccio e una seconda di vera e propria contrattazione dei bisogni formativi. In questa sede proponiamo esempi più specificamente riferibili alla seconda, considerando la prima fase di rottura del ghiaccio una sorta di sotto fase di quella in cui i bisogni di formazione vengono esplicitati attraverso la negoziazione.

soggetto protagonista del colloquio, quindi da tutte quelle informazioni che vengono raccolte prima del colloquio stesso e che vanno almeno in parte a costituire l'*agenda nascosta*, emerge altresì che sarebbe opportuno migliorare le capacità di ascolto, così come quelle di *leadership*, perché il soggetto, nel nuovo ruolo, ancora non è riuscito pienamente a creare un clima di reciproca comunicazione con i propri collaboratori. L'estratto presenta una sequenza che arriva dopo che nell'arco del colloquio sono stati trattati appunto i temi relativi alla capacità di *leadership* e di ascolto e si innesta su una sequenza, immediatamente antecedente, in cui era stato trattato il tema della motivazione dei collaboratori, soprattutto per quella fascia di popolazione lavorativa che svolge mansioni operaie e che compone in parte la popolazione lavorativa con cui si interfaccia l'intervistato. La questione della motivazione è direttamente legata anche a quella del riconoscimento del *leader* e della sua capacità di *leadership*.

1. *Int* Io non ho tutto questo bisogno di essere riconosciuto.
2. *Come capo ho sempre parlato con i fatti.*
3. *Per me contano le competenze e il comportamento.*
4. *Form* *La parola chiave è costruzione di felicità, il sensemaking!*
5. *Int* *Mi piacerebbe fare un corso sull'intelligenza emotiva*
6. *Form* *Te, come capacità di ascolto ce l'hai?*
7. *Int* *Io provo ad essere empatico, ma tendo a sovrappormi*
8. *ed ad essere direttivo*
9. *Form* *Riflettici se ti può servire più sull'intelligenza emotiva*
10. *o se è sull'ascolto*
11. *Int* *Va bene, sì, sì, sì. Ci rifletto e poi*

Dal punto di vista della struttura, la sequenza dialogica può essere divisa in tre blocchi che ne costituiscono il percorso attraverso il quale si snoda la pratica di negoziazione e di ricontestualizzazione e che porta nella parte finale alla esplicitazione di una macroarea di intervento formativo.

Il primo blocco è quello che va dalla riga 1 alla riga 5 ed è caratterizzata da tre sequenze dialogiche in cui si alternano l'intervistato, il formatore/intervistatore e poi di

nuovo l'intervistato. Nella prima parte l'intervistato innesta la propria sequenza sulle riflessioni precedenti circa la capacità di *leadership*. Ponendoci nell'ottica dell'analisi interna del turno di parola, è interessante sottolineare l'uso che dei deittici personali fa il locutore, il quale inizia la prima sequenza con il pronome personale di prima persona come a voler sottolineare in anticipo quanto dirà immediatamente dopo, ovvero che non ha un gran bisogno di essere riconosciuto come capo. La sottolineatura di questo fatto con l'utilizzo del pronome io può significare l'esatto contrario anche alla luce dello sviluppo avuto in precedenza dal colloquio e qui solamente riassunto. Nella sequenza successiva, alla stessa maniera, l'uso del deittico serve a sottolineare e a rinforzare, ma in disaccordo con i passi precedenti del colloquio e le informazioni pregresse accumulate, il suo stile di comportamento, basato sulle competenze e il comportamento. Infatti, nel turno di parola del formatore si sottolinea, questa volta in consonanza con quanto in precedenza emerso nella conversazione che *la parola chiave è costruzione di felicità* e anche che è fondamentale il sensemaking (riga 4), ovvero che per fondare la *leadership* è necessario fornire senso ai propri collaboratori, motivandoli sia per quanto riguarda le loro mansioni che rispetto alle relazioni con il loro *leader*. Da parte del formatore si assiste ad una sorta di spostamento del tiro che, però, in realtà è un modo per ricentrare la conversazione sulle tematiche emerse in precedenza e che non sono state raccolte nella loro totalità. Tuttavia, almeno in prima battuta, questa strategia non ha buon esito, perché l'intervistato risponde (riga 5) esprimendo la propria volontà di fare un corso sull'intelligenza emotiva. Il tema era tra quelli presenti nell'albero dei saperi, proposto al candidato, ma toccava solo perifericamente i suoi interessi. Il primo blocco della sequenza si chiude quindi con un sostanziale nulla di fatto, nel senso che il locutore principale, ovvero l'intervistato, non è in sintonia completa con il processo stesso del colloquio. Riprendendo quanto detto al punto precedente circa il contratto comunicativo, si potrebbe affermare che in questo momento si possano ravvisare alcune crepe nel contratto stesso. Tuttavia, nel blocco immediatamente successivo (riga 6), il formatore pone una domanda strategicamente rilevante che concerne la capacità dell'intervistato di ascoltare. In tutta la sequenza qui presentata, questo passaggio è quello che rappresenta il fulcro dell'intera interazione, perché è attorno alla scelta forte, ovvero alla domanda strategica posta dall'intervistatore, che viene rimodulato il

processo interattivo. Infatti, la domanda del formatore\intervistatore si incunea nella sequenza precedente e mette a nudo uno dei bisogni formativi dell'intervistato, ovvero quello relativo ad un miglioramento della capacità di ascolto. La sequenza successiva (righe 7 - 8), con la quale inizia la parte finale del dialogo, è un'ammissione di inadeguatezza da parte dell'intervistato, il quale ammette appunto di cercare di essere empatico, ma di finire per essere direttivo. La mossa successiva nel turno di parola (righe 9 e 10) dell'intervistatore è quindi quella di proporre attività che migliorino l'ascolto e di invitare il candidato a riflettere se tali attività gli possano essere più utili di quelle sull'intelligenza emotiva. L'intervistato non può che rispondere che ci rifletterà (riga 11), ma sembra più una risposta di forma che una reale volontà di valutare obiettivamente quale delle due tematiche gli sia più utile, perché il colloquio ha ben mostrato che uno dei suoi bisogni formativi risiede proprio nella necessità di migliorare la capacità di ascolto.

La fase di negoziazione vera e propria si snoda a partire dalla riga 4 fino alla fine della sequenza dialogica, ovvero comincia con l'ammissione da parte dell'intervistato che dovrà effettivamente riflettere se gli sia più utile un corso sulla comunicazione piuttosto che sull'intelligenza emotiva. La negoziazione avviene attraverso la rilevazione di una contraddizione nell'auto percezione dell'intervistato e dall'ammissione che questa contraddizione esiste. Davanti a questa ammissione la *merce* richiesta dall'intervistato viene sostituita da un'altra *merce* da parte del formatore, ovvero dalla proposta di un corso sulla capacità di ascolto, di cui, però, l'intervistato riconosce immediatamente il valore d'uso per lui.

La sequenza mostra altresì un altro degli argomenti che avevamo introdotto all'inizio di questo paragrafo, ovvero la sintesi alla fine del percorso dialogico attraverso un *tag formativo*, che in questo caso è rappresentato dalla proposta di attività finalizzata al miglioramento delle capacità di ascolto. Nel momento in cui si conclude il dialogo l'individuazione di un campo di intervento è poco più che un'etichetta che delimita in qualche maniera i confini della pratica formativa. Quest'ultima dovrà poi essere declinata secondo gli assi dello spazio e del tempo in attività puntuali a cui il candidato dovrà prendere parte.

Il caso presentato è un esempio di come si svolga il processo di

ricontestualizzazione attraverso la negoziazione delle pratiche formative a seguito dei bisogni emersi nel colloquio e/o almeno in parte conosciuti grazie alle informazioni raccolte nella fase di preparazione del colloquio stesso. Se questa è di solito la struttura che si ripete nel colloquio, è anche vero che a volte alcune fasi possono richiedere maggiore o minore sforzo a seconda della maggiore o minore consapevolezza da parte dell'intervistato e delle strategie messe in atto dall'intervistatore. Nel prossimo paragrafo pertanto ci concentreremo sul ruolo soggettivo svolto, da una parte, dal intervistatore e su quello svolto, dall'altra, dall'intervistato. In questo ultimo caso, si tratta di far vedere quanta consapevolezza dei propri bisogni sia presente, mentre nel primo caso ci si riferisce alle strategie proprie dell'intervistatore finalizzate ad esplicitare i bisogni.

4.4 Le strategie dell'intervistatore e il ruolo dell'intervistato

Il ruolo soggettivo, sia dell'intervistatore che dell'intervistato, svolge una funzione fondamentale nel processo dialogico e nella dinamica di ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche. In questa parte cercheremo di mostrare come i distinti ruoli soggettivi influiscano in tale processo. Da un lato, le strategie messe in campo da chi è, nell'interazione dialogica, in posizione dominante instradano la conversazione e sono fondamentali per la buona riuscita del processo stesso e, dall'altro, la consapevolezza dei propri bisogni formativi da parte di chi nell'intervista ricopre il ruolo di *paziente* determina in maniera sostanziale la maggiore o minore difficoltà a compiere il processo a cui la tipologia di dialogo presa in esame è delegato. Quanto più l'intervistato è consapevole delle proprie lacune e dei propri bisogni, tanto più sarà facile compiere l'opera di ricontestualizzazione e traduzione dei bisogni aziendali in pratiche formative finalizzate a soddisfare i bisogni che l'interlocutore ha.

Gli esempi che seguono mirano a mostrare, da un lato, l'incidenza del ruolo dell'intervistatore e, dall'altro, quella dell'intervistato nella negoziazione dialogica. Cominciamo con il proporre un estratto relativo al ruolo dell'intervistatore e ai tentativi strategici messi in atto nei confronti di un intervistato con scarsa consapevolezza dei

propri bisogni formativi. Il gruppo che gestisce il colloquio è a conoscenza che l'intervistato ha un carattere chiuso – durante tutto il colloquio infatti rimarrà con le braccia conserte, la testa bassa, senza mai guardare i propri interlocutori ed utilizzerà un tono di voce particolarmente dimesso - e per questo motivo tende ad applicare le decisioni dei superiori senza che i suoi collaboratori vengano sufficientemente investiti nella condivisione del senso delle decisioni che vengono prese e che investiranno il loro modo di lavorare. In altri termini, tende ad essere assertivo e a non motivare le decisioni da applicare. Nel colloquio, questo aspetto apparirà a più riprese anche se in forma contraddittoria. L'estratto che proponiamo mostra un sequenza in cui, da un lato, appare la strategia del formatore che cerca di indirizzare la contrattazione per rispondere con azioni formative alle lacune, dell'intervistato, di cui aveva conoscenza a priori e che si sono manifestate nel corso dell'interazione, e, dall'altro, la poca consapevolezza dell'intervistato circa i suoi reali bisogni.

1. *Int* *Sicuramente sarebbe interessante la gestione delle risorse*
2. *avendo io la responsabilità di alcune persone*
3. *La formazione che ho fatto mi è servita dal punto di vista*
4. *manageriale e meno dal quello tecnico*
5. *Form* *Rispetto al passaggio di ruolo, lei ha interessi?*
6. *Int* *In primo luogo la gestione delle persone. Ho X ingegneri e Y*
7. *operai. Sono risorse fornite da esterni per la metà. Sono tutti al*
8. *di sotto dei 32 anni*
9. *Form* *Lei prima non gestiva persone?*
10. *Int* *Prima influenzavo il ruolo di molte più persone, ma non*
11. *direttamente. Mi servivo dei servizi, ma non dipendevano da me.*
12. *Ora sono io che dico alle persone cosa fare*
13. *Form* *Ha mai fatto formazione sulle Risorse Umane? Come si descrive?*
14. *Int* *Baso l'autorità più sul confronto delle competenze che*
15. *sull'autorità pura. La cosa che vedo essere apprezzata è questo*
16. *atteggiamento le persone mi danno retta. Ci sono cose che*
17. *vanno fatte a prescindere.*

18. *Form* Non ha avuto formazione. Sarebbe utile?
19. *Ris* C'è un aspetto particolare? Se c'è ti diamo il feedback
20. *Int* La cosa che mi mette in difficoltà è la gestione dinamica delle
21. risorse in un ambiente dinamico dove cambia tutto. La cosa
22. difficile è la gestione del cambiamento continuo.
23. Motivare e spiegare non è il modo corretto, perché riceviamo
24. degli input e dobbiamo eseguire
25. *Form* Il cambiamento abbatte la motivazione.
26. Gestione delle persone e cambiamenti
27. *Int* Il problema è farlo capire ai più giovani
28. *Form* Lei ha le categorie interpretative? Pensavo ad una cosa breve per
29. acquisire le basi e focalizzare gli oggetti. Se non trasmette senso
30. non motiva le persone
31. *Int* Sì, mi interessa
32. *Form* Lei nota qualcosa nelle percezioni che hanno di lei?
33. *Int* Mi sono inserito in un gruppo che ha avuto grandi
34. stravolgimenti. La difficoltà è di inserirsi in un meccanismo
35. rodato e tirato e non cedere in toto sull'impostazione che vorrei
36. dare al mio gruppo. La difficoltà è questa.
37. *Form* È un processo di cambiamento. È change management? È
38. importante? Nel suo caso non è richiesto dall'organizzazione
39. *Ris* È vero che la struttura è consolidata, ma si aspetta un
40. cambiamento?

Questo lungo estratto mostra sia la strategia messa in atto dall'intervistatore, sia le lacune di cui l'intervistato non è a conoscenza. Quest'ultimo è al suo secondo colloquio e viene risentito dopo due anni. Nel frattempo ha cambiato ruolo e si trova a gestire direttamente alcune persone con profili professionali differenti. La maggioranza sono ingegneri; una minoranza sono operai. Sebbene la prima parte dell'estratto sembri palesare una consapevolezza dell'intervistato circa le proprie lacune (righe 1 – 8) perché questi esprime i propri bisogni circa l'approfondimento della gestione delle persone, i

problemi cominciano nelle sequenze immediatamente seguenti. Nel turno di parola successivo (riga 9), il formatore, esercitando una dominanza semantica ed ancorando la conversazione a quello che ritiene essere il focus del colloquio, chiede se in precedenza l'intervistato avesse avuto esperienze nella gestione delle persone. La risposta di quest'ultimo (righe 10 - 12) apre quello che sarà uno dei punti nodali del resto del frammento. Infatti, egli afferma che in precedenza, nel vecchio ruolo, *influenzava* più persone, ma non in maniera diretta, mentre adesso è lui che dice direttamente che cosa bisogna fare. Il passaggio è importante perché palesa per la prima volta una delle caratteristiche proprie del modo di porsi dell'intervistato, ovvero quello di basare la propria capacità di gestione dei suoi collaboratori in maniera piuttosto assertiva. Nella presa di parola successiva, il formatore esercita la propria dominanza interazionale formulando due domande strategiche al proprio interlocutore. Nella prima chiede se reputi utile fare formazione sulla gestione delle risorse umane e nella seconda invece richiede un'autodescrizione all'intervistato. Le due domande che apparentemente sono slegate l'una dall'altra, in realtà, rispondono ad una medesima logica, ovvero mettere in evidenza quali siano i bisogni del soggetto protagonista del colloquio. Infatti, la risposta di quest'ultimo fa emergere alcuni caratteri della propria idea di intendere la *leadership*. In primo luogo, l'intervistato non risponde alla prima domanda saltando immediatamente alla seconda. Si può ipotizzare che a livello di auto percezione soggettiva sia più importante per lui fornire un suo profilo piuttosto che rispondere ad una domanda che in forma indiretta indica un settore di intervento per supplire ad una mancanza. D'altro canto, la risposta alla seconda domanda è illuminante. Essa presenta una confusione tra autorevolezza e autorità. Il locutore afferma di basare l'autorità, intendendo però l'autorevolezza, sul confronto delle competenze e non sull'autorità pura. Volendo parafrasare quanto detto dall'intervistato, si potrebbe dire che egli basa la propria autorità sul fatto che sulle tematiche specifiche del proprio lavoro ha conoscenze maggiori dei propri collaboratori e questo gli permette di esercitare una funzione di comando. L'espressione dice l'esatto contrario di quello che vorrebbe significare nell'intenzione del locutore, perché significa sostanzialmente che la capacità di comando è basata sul livello di competenze superiore e quindi legittimata proprio da questo livello. È un'affermazione rischiosa, perché sottintende che nel momento in cui ci

fossero competenze dei collaboratori più sviluppate delle sue su alcuni settori, il suo ruolo di capo verrebbe messo in discussione. Inoltre, dopo questa affermazione e dopo aver sottolineato che questo *atteggiamento* è apprezzato, basando il grado di apprezzamento sul fatto che le persone “gli danno retta”, ribadisce che ci sono cose che debbono essere fatte a prescindere. La sequenza è significativa perché mostra alcuni tematiche di fondo. In primo luogo, viene detto che l'atteggiamento è apprezzato perché i collaboratori gli “danno retta”. La costruzione è contraddittoria perché l'espressione *dare retta* non prevede un apprezzamento, bensì un conformarsi ai voleri di qualcuno. Inoltre, che l'autorevolezza non sia basata sulla condivisione appare palese dal passaggio successivo in cui l'intervistato afferma che *ci sono cose che debbono essere fatte a prescindere*.

Il turno di parola ulteriore, gestito dal formatore, che potrebbe sembrare neutro in realtà è strategico nel senso che pone, sebbene attraverso una domanda che può apparire meramente tecnica, un problema gestionale. Chiedere se sia utile avere una formazione nella gestione delle risorse umane - perché fino a questo momento non la si è avuta - significa, dopo le sequenze precedenti, affermare la necessità di un intervento in questo campo che presenta lacune. Non solo, ma a supporto di questa visione, interviene anche il responsabile delle risorse umane che domanda se ci siano aspetti particolari su cui agire e, in base a questi, ricevere un riscontro sulla loro congruità. La risposta dell'intervistato (righe 20 - 24) si muove su due assi: il primo in cui si ribadisce che la maggiore difficoltà è quella di gestire un ambiente in cui il cambiamento è all'ordine del giorno e il secondo in cui ancora una volta viene esplicitato il fatto che *motivare e spiegare non è il modo corretto*, perché, davanti a degli input bisogna obbedire senza cercare di andare oltre. Quest'ultima affermazione è in netto contrasto con quanto proposto dal formatore e rafforza la visione direttiva dell'intervistato. Infatti, la risposta a questa dichiarazione ricentra di nuovo la conversazione perché la riporta sul dare senso e motivazione ai collaboratori (righe 25 - 26). Tuttavia, pare che da parte dell'intervistato non ci sia questa consapevolezza, perché la risposta è ancora basata su un decentramento della conversazione, in quanto viene affermato che il problema è quello di farlo capire ai giovani (riga 27). Tocca al formatore ricentrare di nuovo la conversazione con una domanda strategica circa il possesso delle categorie

interpretative per comprendere la situazione e, dall'altro lato, con un rinforzo in cui si ribadisce che è la trasmissione di senso quella che è realmente importante per creare un gruppo amalgamato e coeso (righe 28 - 29). Oltre a questo, si rafforza la prospettiva con un'ulteriore domanda strategica circa la percezione che i collaboratori dell'intervistato hanno dello stesso (riga 32), alla quale, però, viene risposto di nuovo cambiando prospettiva e focalizzandosi sull'inserimento nel gruppo che è già rodato e sulla necessità di non cedere *in toto* sull'impostazione (righe 33 – 36). Il frammento è interessante, perché smentisce quanto detto dal protagonista del colloquio nella parte di interazione precedente, ovvero che per quanto lo riguardava l'autorevolezza\autorità era basata sulle competenze e che questo sistema funzionava, perché i suoi collaboratori *gli davano retta*. Nel passaggio in questione invece si evidenzia come la difficoltà sia quella di non cedere *in toto* nell'impostazione del gruppo. Il resto della conversazione si dipana (righe 37 - 40) con la puntualizzazione del formatore e del rappresentante delle risorse umane circa il fatto che le richieste di gestione del cambiamento a cui più volte ha fatto riferimento il formatore non sono per il momento una priorità da parte dell'azienda. Anche in questo caso si assiste ad un ricentrimento della conversazione in cui si manifesta la dominanza semantica e al finale strategica del formatore\intervistatore supportato, nella sua opera, dal rappresentante delle risorse umane.

Il frammento preso in esame è significativo, da un lato, del ruolo soggettivo svolto dall'intervistato, il quale pur avvertendo la necessità di colmare alcune lacune nella propria formazione, tuttavia non ha chiaro quali siano le gerarchie di bisogni a cui dare soddisfazione. Al contempo, però, il frammento è significativo anche del ruolo soggettivo svolto dal formatore in tandem con il responsabile delle risorse umane. Questi ultimi due sono consapevoli, grazie all'opera di preparazione del colloquio e alla raccolta di informazioni circa il soggetto in formazione, di quali siano i *needs* formativi dell'intervistato e svolgono una costante opera di ricentrimento della conversazione, riportandola sempre sul *focus* che sembra essere quello più adeguato alla gestione delle risorse del formando, ovvero la trasmissione di senso, la gestione delle risorse umane e le categorie interpretative per fare ciò.

Se questa è la dinamica specifica di questa contrattazione, è altresì vero che, in

alcuni casi, questa opera finalizzata alla negoziazione del senso dei bisogni formativi può assumere caratteri più diretti, nel senso che vengono esplicitati in maniera maggiormente diretta le mancanze del formando. In ogni caso, la finalità e la dinamica è tendenzialmente la medesima, ovvero quella di una negoziazione di senso tra l'intervistatore e l'intervistato. D'altra parte, in questa opera molto gioca la consapevolezza dei bisogni che l'intervistato avverte. Nel caso precedente tale consapevolezza era presente, ma mal centrata e quindi poneva il formatore nella condizione di dover più volte riportare il baricentro della conversazione verso quelle tematiche apparivano più consone al formando. In altri casi, però, la consapevolezza dell'intervistato è tale da affievolire molto il ruolo dell'intervistatore.

Nell'estratto che segue, l'intervistato - a cui viene proposto di prendere parte ad alcuni gruppi in cui si confrontano differenti persone su esperienze vincenti dei loro enti - rifiuta la proposta, sebbene in forma molto gentile ma, almeno per chi scrive, inequivocabile. Il soggetto in questione è al secondo colloquio e viene rivisto dopo circa due anni. Nel frattempo, ha cambiato ruolo e nel nuovo compito sente tutta la necessità di *mettersi a livello* per poter soddisfare ciò che la attuale mansione gli richiede.

1. *Int* *Faccio fatica a capire*
2. *Form* *Prendono studi di caso e fanno gruppi di discussione*
3. *Int* *Ma che benefici avrei?*
4. *Form* *È una modalità di implementare la sua integrazione*
5. *Int* *A livello di priorità a me piace quello che abbiamo detto,*
6. *non so se è una cosa che mi metta in difficoltà. Se non è tanta*
7. *roba, va benealtrimentimeglio così*
8. *Ris* *Valutiamo in un secondo momento*
9. *Form* *Bene andiamo oltre ..*

L'estratto mostra come, fin da subito, l'intervistato abbia consapevolezza di non necessitare, in questa fase della sua vita lavorativa, di prendere parte a ciò che gli viene proposto. Infatti, la richiesta di spiegazioni (riga 1), così come è formulata, rappresenta già una prima risposta, non proprio entusiasta, rispetto alla proposta. Se l'intervistato

avesse visto in quanto propostogli qualcosa che lo avrebbe potuto aiutare nella crescita nella sua attuale fase della vita lavorativa probabilmente avrebbe usato espressioni differenti per richiedere un chiarimento. Così come è formulata la richiesta di spiegazione presenta già in sé una connotazione che può essere letta in negativo; la fatica a comprendere cosa gli si propone è già, di per sé, un giudizio su cosa gli viene proposto. Un giudizio connotato in forma neutra o positivamente avrebbe potuto essere formulato, per esempio, in questo modo: “non conosco la pratica, di che si tratta?”.

La spiegazione fornita dall'intervistatore (riga 2), di fatto, non sortisce alcun effetto perché nel turno successivo (riga 3) l'intervistato, sebbene in forma di domanda, esplicita tutti i suoi dubbi chiedendo quali sarebbero i benefici di una tale pratica per lui. Nemmeno la successiva spiegazione dell'intervistatore\formatore (riga 4) riesce a convincere l'intervistato, perché la risposta che viene data dal protagonista dell'intervista è questa volta esplicita e rinvia al fatto che in questo momento per lui le priorità nel proprio percorso di formazione sono altre (righe 5 – 7). Infatti, viene espresso il giudizio sul fatto che le attività concordate in precedenza per lui sono quelle che ritiene ottimali alla sua formazione e, dall'altro lato, si esplicita la paura che potrebbe essere un'attività che, invece di aiutarlo, lo metta in difficoltà nel suo cammino di adeguamento alla nuova mansione. Infine, come a voler quasi chiudere in maniera *soft* la questione, l'intervistato afferma che, se proprio l'impegno non è gravoso, si potrebbe anche fare, ma che differentemente è meglio rimanere su quello che è già stato concordato. È emblematico il fatto che egli dica che se l'ulteriore corso non è troppo impegnativo si può anche fare, attribuendo, di fatto, un priorità molto bassa a questo ultimo. Anche la proposizione avversativa successiva conferma proprio questo dato, mettendo in chiaro che se invece si dovesse trattare di un impegno gravoso, allora sarebbe meglio rimanere su quanto ormai stabilito. I successivi due turni di parola (righe 8 e 9) sono in mano al rappresentante delle risorse umane e al formatore e servono essenzialmente per accantonare la proposta fatta e passare alla trattazione di successivi argomenti nel colloquio.

L'estratto preso in esame dimostra come la consapevolezza dei propri bisogni da parte dell'intervistato possa, in qualche forma, prevalere su quelle che sono le proposte dell'intervistatore. Se nella conversazione analizzata in precedenza era la

inconsapevolezza dell'intervistato circa i propri bisogni a permettere all'intervistatore di svolgere il proprio ruolo di guida ed esercitare la propria dominanza semantica e strategica, in questo caso è l'esatto contrario. Infatti, l'intervistato, in questo ultimo frammento di conversazione che abbiamo proposto, conosce benissimo quali siano le sue necessità circa le attività da svolgere per riuscire a *mettersi a livello* nel nuovo ruolo e vede nell'ultima proposta del formatore qualcosa che esula da queste priorità e che al limite può arrecargli anche danno, distogliendolo da altre cose percepite più importanti in quel momento. In questo caso, quindi è il protagonista dell'intervista ad esercitare una dominanza semantica e strategica, ovvero una dominanza sugli argomenti e sui temi principali.

Volendo tirare le fila è possibile dire che nella contrattazione tra intervistato ed intervistatore è il livello di consapevolezza del primo che svolge un ruolo cruciale perché è a partire da questo che si modula il comportamento del secondo. Si potrebbe affermare che l'interazione tra i due protagonisti del colloquio si svolge all'interno di un *continuum* che è segnato dalla coscienza dei bisogni formativi da parte del soggetto a cui è rivolta l'attenzione formativa. Quanto più questo ha consapevolezza dei propri bisogni, tanto più si affievolisce il ruolo dell'intervistatore e il suo compito diviene più facile. Al contrario, come succede nel primo caso preso in esame, se il soggetto in formazione non (ri-)conosce quali siano i propri bisogni, gioco forza, il ruolo dell'intervistatore diviene prevalente e il suo compito più complicato.

I due estratti analizzati, oltre a fornire indicazioni sulla dinamica interazionale tra intervistato ed intervistatore attraverso la mediazione del grado coscienza dei bisogni formativi che il primo ha, introducono anche un altro tema che verrà affrontato nel prossimo paragrafo, ovvero quello del pre – giudizio sull'intervistato. In entrambi i frammenti oggetto di analisi, sia l'intervistatore che il delegato delle risorse umane partivano da alcune notizie circa gli intervistati che erano state raccolte negli incontri preparatori ai colloqui stessi e che erano andati a costituire quella che abbiamo chiamato *agenda nascosta*. Il loro atteggiamento nell'interazione con i soggetti, a cui veniva riservata l'attenzione per la formazione, risentiva ovviamente di questa serie di conoscenze a priori che riguardavano l'intervistato, le sue caratteristiche e i suoi bisogni. Tuttavia, se nel primo caso, queste informazioni si sono rivelate essere giuste e quindi

sono servite per instradare la conversazione, nel secondo caso le informazioni in possesso del team di formatori erano diverse e solo molto parzialmente hanno trovato riscontro nella conversazione e quest'ultima è stata condotta secondo dinamiche, almeno in parte, differenti rispetto a quelle che ci si sarebbe potuto aspettare a partire dalle informazioni possedute a priori. La questione è importante e fa il paio con la consapevolezza che l'intervistato ha dei propri bisogni. In alcuni dei colloqui oggetto del caso di studio, le informazioni possedute sull'intervistatore e la loro rispondenza alle reali dinamiche della conversazioni hanno permesso di gestire quest'ultima in maniera tale da esplicitare i bisogni del soggetto in formazione anche in presenza di una scarsa consapevolezza di quest'ultimo circa la formazione di cui avrebbe necessitato. D'altro canto, talvolta alle informazioni dell'*agenda nascosta* non hanno trovato particolare riscontro nella conversazione. In questo caso, allora la conversazione ha seguito dinamiche differenti da quelle che avrebbero potuto essere ipotizzate a partire dalle informazioni in possesso del team di formatori.

Nel prossimo paragrafo prenderemo in considerazione casi in cui, da un lato, la cosiddetta *agenda nascosta* è stata confermata dalla dinamica dell'interazione dialogica e, per contro invece, anche evenienze in cui le informazioni in possesso in anticipo non sono risultate essere totalmente rispondenti al profilo dell'intervistato e all'immagine che quest'ultimo ha dato di sé nel corso del dialogo.

4.5 Pre - giudizi sull'intervistato

Come detto in precedenza le informazioni raccolte nella fase di preparazione del colloquio svolgono una funzione importante nella gestione dello stesso. Infatti, è a partire da queste informazioni che si può pensare di costruire una strategia interazionale con l'intervistato e si può altresì costruire un pre – giudizio circa il medesimo e i suoi bisogni formativi.

Quando si parla di pre - giudizio ci si riferisce ad un giudizio che si è strutturato parzialmente a partire dai dati raccolti nella fase di preparazione del colloquio e che,

però, deve ancora avere un riscontro empirico attraverso il colloquio che permetterà o meno di confermare o modificare in forma maggiore o minore la sua validità. È nell'opera di interazione dialogica che le idee che i formatori hanno circa il soggetto che si appresta ad entrare in un processo di formazione, o che viene rivisto per validare il percorso fatto ed eventualmente modificare quello da fare, possono essere confermate oppure smentite a differenti gradi. Questo processo, ovviamente, va di pari passo anche con il livello di consapevolezza che il formando ha dei propri bisogni formativi.

Negli esempi che seguono cercheremo di mostrare entrambe le tipologie, ovvero quella in cui *l'agenda nascosta* si rivela essere stata costruita con informazioni poi confermate dall'atteggiamento dell'intervistato e quella in cui invece queste informazioni sono state inserite in un contesto che è apparso differente da quello che ci si sarebbe potuti aspettare in base ad esse. In quest'ultimo caso, è l'atteggiamento diverso, da quello previsto, che rende necessaria una riformulazione della strategia e un mutamento circa il giudizio sull'intervistato.

Nell'estratto che segue, il protagonista dell'intervista, che è seguito da due anni, viene rivisto dopo un anno dall'ultimo colloquio. Nel frattempo ha cambiato mansione andando a ricoprire quella di *team leader*. In questo caso, la costruzione di un pre – giudizio sull'intervistato è facilitata anche dal fatto che quest'ultimo è ormai monitorato da tempo e il percorso di formazione è in stato avanzato, avendo egli svolto la maggior parte delle attività previste dal suo PFI. Tuttavia, il fatto che sia andato a ricoprire una mansione diversa rispetto a quella che ricopriva all'inizio del percorso di formazione fa sì che debba essere comunque seguito in questo processo di cambiamento. Dal profilo che è stato stilato a partire dal *feedback* sulle attività svolte e dai giudizi dati su di lui dai suoi diretti superiori, appare una persona con un carattere forte, che ha consapevolezza dei propri bisogni formativi, che conosce l'azienda in cui lavora e le sue dinamiche e che è alla ricerca, però, di progetti sfidanti. Nell'estratto che segue, questo pre – giudizio viene confermato dall'atteggiamento dell'intervistato che sostanzialmente ratifica, in tutto e per tutto, il profilo che il team di formatori aveva stilato di lui. Dopo la fase introduttiva, quella in cui si stipula il contratto comunicativo, l'intervistato riassume quanto fatto e prospetta i nuovi bisogni che avverte prioritari in questa fase.

1. *Int* *Abbiamo lavorato abbastanza sulla gestione delle persone in*
2. *generale. Avevo spinto in questa direzione. Ho fatto corsi su*
3. *questi temi.*
4. *Io pensavo che potrebbe avere senso un corso di project*
5. *management in generale. Ho competenze di base, fatte in un*
6. *master di due anni fa*
7. *Form* *[riferendosi a RIS] Se gli dessimo qualcosa che lo faccia*
8. *confrontare con persone che stanno a capo di progetti complessi.*
9. *Io andai a Bruxelles e alla Commissione Europea trovai un*
10. *dirigente che gestiva progetti complessi. Avevamo la disponibilità*
11. *per un incontro.*
12. *Mi chiedo se il benchmarking non vada fatto con progetti*
13. *sfidanti?”*
14. *Int* *Sì, sarebbe interessante. Mi interessa.*
15. *L'altra cosa che mi viene in mente è la gestione delle riunioni.*
16. *Era già inserito, ma vorrei con i piani alti.*
17. *Ris* *Non hai bisogno di conoscere l'azienda?*
18. *Int* *No, la conosco abbastanza.*
19. *Form* *Allora lo facciamo vedere a X il piano formativo aggiornato.*
20. *Int* *Va bene. Perfetto!*

Nella prima parte della sequenza dialogica (righe 1 – 6), l'intervistato dopo aver riassunto quanto fatto fino a quel momento (righe 1 – 3) esprime immediatamente un nuovo bisogno formativo (righe 4 - 6), senza che nessuno lo abbia stimolato a farlo. Già questa prima sequenza conferma una parte dei pre - giudizi che il team di formatori hanno sul formando, ovvero che si tratta di una persona che ha consapevolezza dei propri bisogni formativi e non ha remore ad esprimersi.

Il turno di parola seguente (righe 7 - 13) è in mano al formatore che, esercitando la propria dominanza semantica, si rivolge al responsabile delle risorse umane chiedendogli se non sia il caso di pensare ad un confronto con persone che stanno a capo di progetti complessi. La sequenza è interessante per una serie di ragioni e anche

per quello che avverrà in seguito. In primo luogo, l'intervistatore\formatore dirotta il flusso comunicativo verso il rappresentante delle risorse umane, ma è, conoscendo il profilo dell'intervistato, come se parlasse con quest'ultimo. In secondo luogo, all'interno della sequenza si apre una sorta di *small talk* (righe 9 - 11) che crea un contesto parallelo, però, strategicamente finalizzato a fornire informazioni circa possibili attività formative. Infatti, viene ricordata una esperienza personale e il fatto che da quella esperienza sono scaturiti contatti che possono essere attivati per proporre un pacchetto formativo adeguato al candidato. Infine, l'ultima parte della sequenza (righe 12 - 13) è quella in cui si tirano le fila proponendo appunto un'attività che sia sfidante e facendo intendere che quella che viene prospettata è una vera e propria sfida.

Come dicevamo, il flusso comunicativo procede dal formatore verso il rappresentante delle risorse umane e quindi ci si potrebbe aspettare, ed anzi la norma prevederebbe questo, che il turno di parola successivo toccasse appunto all'interlocutore chiamato in questione. Invece, nella sequenza dialogica, si inserisce l'intervistato (riga 14) che manifesta il proprio interesse per la proposta. Il fenomeno è interessante, perché conferma una serie di cose. In primo luogo, che la strategia posta in essere dal formatore è giusta, perché ha immediatamente toccato un tema a cui il soggetto protagonista del dialogo è particolarmente interessato, ovvero quello della sfida come elemento di crescita. In secondo luogo, che le indicazioni a priori circa il candidato erano esatte nel senso che egli ha abbastanza consapevolezza dei propri mezzi da potersi permettere di interrompere la normale sequenza dei turni di parola per affermare il proprio interesse verso le tematiche appena illustrate. Ad ulteriore conferma di questa ultima notazione sta anche il fatto che, oltre ad aver manifestato il proprio interesse, l'intervistato rilancia proponendo ulteriori ambiti di possibile impegno (righe 15 - 16) e declina alcune attività già previste secondo una logica che risponde a quanto proposto in precedenza dal formatore, ovvero declinando una attività di gestione delle riunioni non più rispetto ai suoi pari, bensì con i suoi superiori (riga 16). In questa maniera, l'intera sequenza evidenzia da un lato la consapevolezza dei propri mezzi che l'intervistato ha e, dall'altro, che il formatore ha individuato la strategia giusta per la sua crescita, proponendo traguardi che rappresentano delle sfide. Non a caso le tematiche proposte dall'intervistatore sono state immediatamente riprese, anche a costo di forzare la

normale sequenza dei turni di parola, e ulteriormente implementate, introducendo elementi ulteriori che vanno nella stessa direzione.

Il resto della sequenza (righe 17 - 20) chiude di fatto la contrattazione dialogica. Alla domanda del rappresentante delle risorse umane circa la necessità di conoscere l'azienda, l'intervistato risponde che non è un bisogno percepito perché crede di conoscerla abbastanza bene e il fatto che l'argomento venga lasciato cadere conferma questa sua percezione soggettiva. L'epilogo della sequenza è rappresentato dalla proposta del formatore di aggiornare il PFI nella direzione indicata e di mandarlo a validare e dalla accettazione senza remore di questa proposta da parte dell'intervistato.

La sequenza è interessante, perché mostra come, se il pre – giudizio sull'intervistato viene confermato dalla prova empirica del colloquio, sia possibile mettere in atto più facilmente strategie che permettano di far incontrare proficuamente i bisogni dell'azienda con le necessità formative del soggetto, finalizzate al soddisfacimento di tali bisogni. In questo caso, l'operazione è facilitata dal fatto che il candidato è già conosciuto dal team dei formatori e quindi questi ultimi si sono già fatti un'idea abbastanza definita di come sia e questo dato rende possibile costruire in maniera più facile una strategia.

In altri casi invece, il giudizio che si è costruito a priori su un soggetto candidato ad essere immesso nel processo di formazione può risultare non corrispondente a quanto invece risulta dal colloquio. Un esempio di tali fenomeni è rappresentato dall'intervistato di cui abbiamo riportato un estratto nel paragrafo precedente e che in qualche maniera rifiutava una determinata attività, perché in quel momento riteneva più opportuno e maggiormente strategico, in prospettiva, concentrarsi su altre cose che gli permettessero di essere in grado di soddisfare, a livello di competenze, ciò che gli veniva richiesto dalla nuova mansione che da poco ricopriva. Secondo la presentazione del suo diretto superiore, sebbene il soggetto fosse un ottimo elemento, presentava limiti su cui lavorare per quanto riguarda la gestione della strategia e le priorità, nonché doveva essere rimotivato. Invece, l'atteggiamento dell'intervistato, non solo nel frammento proposto nel paragrafo precedente di questo capitolo ma nell'intero arco del colloquio, dimostra la piena consapevolezza dei suoi limiti e anche di quali siano strategicamente i passi da fare per diventare adeguato alla posizione. Oltre a questo, su

tutta una serie di questioni - quali ad esempio la qualità percepita dei prodotti dell'azienda - dimostra di avere ben presenti i limiti propri dell'organizzazione e il fatto che tutta una serie di misure prese sono più che altro dei tamponi e non delle vere e proprie misure di portata strategica. Inoltre, dichiara anche di essersi attivato per prendere contatti con soggetti di altre aziende e vedere come trattano la questione loro stessi e di aver trovato che si investe maggiormente in strategia di quanto non si faccia nell'azienda in cui lavora¹²¹. Anche il fatto di essersi attivato autonomamente per avere contatti con altre realtà dimostra che, al di là dei risultati raggiunti, non manca la motivazione lavorativa, perché l'iniziativa indipendente è uno dei possibili indicatori della motivazione stessa.

I due casi presi in esame, mostrano, sebbene da angolature differenti, una struttura simile. Infatti, in entrambi i colloqui è il pre - giudizio che si è creato nella fase preparatoria del colloquio che influenza almeno in prima battuta la dinamica dello stesso. Il primo intervistato risulta essere essenzialmente in linea con le informazioni che su di lui erano state raccolte e quindi la gestione della contrattazione comunicativa, finalizzata all'esplicitazione dei bisogni e alla loro traduzione in pratiche formative procede senza intoppi, perché domanda ed offerta si incontrano immediatamente. L'altro intervistato invece risponde solo parzialmente al profilo che era stato costruito a priori e quindi la negoziazione ha bisogno di maggiori passaggi per andare in porto. Inoltre, i due esempi proposti si riferiscono a due soggetti, per così dire, positivi, ovvero le cui problematicità risultano essere estremamente ridotte e il loro potenziale invece ancora molto implementabile. Questi, però, rappresentano solo una parte delle possibilità esperibili, perché esistono anche casi in cui la problematicità del lavoratore, dovuta ad esempio alla sua scarsa consapevolezza dei propri bisogni, è maggiore. In tali casi, è molto probabile che il pre - giudizio sia corretto e quindi, come abbiamo mostrato nelle pagine precedenti, in svariati esempi di colloqui più problematici di quelli proposti in questo capitolo e in quello ancora prima, la contrattazione sia più articolata e difficoltosa. In ogni caso, il pre - giudizio sul candidato, che si è definito a partire dalle

¹²¹ Abbiamo preferito fare una parafrasi della sequenza dialogica, perché data la specificità tecnica della stessa, sarebbe stato difficile proporla senza che trasparissero elementi sensibili che potessero ricondurre alla natura dell'azienda in questione e, dall'altro canto, una modifica della sequenza dialogica, per renderla neutra, avrebbe rischiato di snaturarne il significato.

informazioni elaborate nella fase di preparazione del colloquio, l'uso dell'*agenda nascosta*, in cui si sedimentano alcune delle informazioni che formano parte del pre - giudizio ed altre ancora circa i bisogni dell'organizzazione, e la capacità soggettiva dell'intervistato di avere coscienza dei propri bisogni e di comprendere altresì quali siano le esigenze dell'azienda concorrono a definire il processo di negoziazione dialogica e di ridefinizione\ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche formative.

Tutti questi aspetti hanno contorni sfumati e i loro limiti possono essere fissati solamente per determinare degli estremi prototipici, ma non rappresentano dei casi concreti. Se volessimo fissare gli estremi di un possibile *continuum* relativo ai gradi di rispondenza che il pre – giudizio rispetto a quanto si manifesta realmente nella pratica dialogica, potremmo di dire che essi sono la completa rispondenza del pre – giudizio alla realizzazione dialogica e la completa non corrispondenza di tale pre - giudizio alla manifestazione concreta nel colloquio. Tuttavia, questi due estremi, in realtà, sono delle pure astrazioni e non esistono; servono solamente per marcare i confini di un *continuum*. Quello che in realtà esiste è il territorio all'interno di questi due estremi immaginari, che è caratterizzato dai differenti gradi di rispondenza del giudizio che si è formato a priori al giudizio a posteriori che si forma dopo la pratica dialogica.

Le medesime considerazioni valgono anche per tutti gli aspetti presi in considerazione fino a questo momento per i quali solo in forma astratta è possibile definire limiti certi, ma le cui pratiche concrete vivono all'interno di tali limiti e presentano sempre contorni sfumati e rivedibili anche a causa dell'influenza degli altri molteplici fattori.

La totalità di questi elementi, presi nella loro tendenziale indeterminatezza, concorre a definire le pratiche di traduzione e ricontestualizzazione dei bisogni in azioni formative, grazie alla mediazione del colloquio che funge da elemento di riconversione e riposizionamento, capace di tradurre i bisogni dell'azienda in bisogni soggettivi del singolo e questi ultimi in pratiche formative finalizzate al soddisfacimento dei bisogni dei soggetti che, a loro volta, soddisfaranno, o dovrebbero soddisfare, sempre in maniera non meccanica e tendenziale i bisogni dell'azienda in un processo che si retro - alimenta continuamente.

4.6 *La traduzione in azione formativa*

La totalità degli aspetti presi in questione concorre, sebbene in maniera differente a seconda dei singoli colloqui, a ricontestualizzare i bisogni dell'azienda in pratiche formative attraverso l'emersione dei bisogni formativi, che i singoli hanno e che debbono essere soddisfatti per essere adeguati ai compiti che sono chiamati a svolgere e per svilupparsi nella loro vita professionale, acquisendo sempre nuove conoscenze ed abilità.

Nei paragrafi precedenti abbiamo preso in considerazione alcuni degli esempi che concorrono a questa opera di traduzione di bisogni in pratiche. In primo luogo, abbiamo mostrato quali siano le macrofasi del colloquio. Abbiamo evidenziato le tappe che costituiscono il colloquio e che portano alla definizione dei bisogni formativi ed ad una prima individuazione delle pratiche finalizzate alla soddisfazione di tali bisogni. Si tratta in questo caso di uno sguardo dall'esterno del colloquio stesso, perché ne ricostruisce quella che di solito è la sua struttura. In secondo luogo, guardando all'interno del colloquio stesso, abbiamo messo in evidenza quali siano i ruoli giocati nell'opera di ricontestualizzazione dall'intervistatore e dai suoi collaboratori, da un lato, e dell'intervistato, dall'altro. In tale operazione, sono stati messi sotto esame i livelli di consapevolezza dell'intervistato e le strategie poste in atto dall'intervistatore per far emergere i reali bisogni e ricondurli a pratiche formative, attraverso una prima individuazione di ambiti di intervento che abbiamo definito *tag formativi*. Tali etichette appunto rappresentano una prima individuazione di ambiti di intervento attraverso pratiche formative che dovranno essere definite nello specifico nella fase di elaborazione posteriore ai colloqui e quindi declinate secondo gli assi del tempo e dello spazio, ovvero secondo una scansione temporale che investa l'intera formazione e le singole attività e secondo i luoghi materiali dove queste attività avverranno.

Infine, abbiamo posto lo sguardo, unendo una prospettiva che fa interagire una visione esterna con una interna del colloquio, sul ruolo che le informazioni raccolte nella fase preparatoria del colloquio hanno nella formazione di un pre – giudizio

sull'intervistato e come queste informazioni, che costituiscono la cosiddetta *agenda nascosta* di cui si serve il formatore nella conduzione strategica del colloquio, possano trovare maggiore o minore rispondenza nella dinamica concreta di quest'ultimo.

Tutti questi elementi, in interazione reciproca tra di loro, concorrono a definire i contorni del percorso di quello che abbiamo chiamato processo di ricontestualizzazione, ovvero la traduzione attraverso una serie di mediazioni di bisogni dell'azienda in pratiche formative attraverso la pratica dialogica. In questa parte cercheremo di mostrare come concretamente questo avvenga nell'incontro finalizzato all'apertura di un percorso formativo o alla sua validazione e rimodulazione. Come nei paragrafi precedenti, utilizzeremo frammenti delle conversazioni per mostrare la presenza di fenomeni. In tutti i casi precedenti, gli esempi puntuali forniti servivano a sottolineare processi che si ripetevano più volte nel corso del colloquio. La stessa cosa vale per le sequenze dialogiche che ci apprestiamo a commentare ed anzi, in questo caso, il fenomeno è ancor più marcato perché il processo di ricontestualizzazione è il vero scopo dell'incontro e quindi si ripete più volte nel corso dell'intervista. In effetti, l'intera intervista rappresenta solo una parte dell'intero cammino. Pertanto, quello che proporremo è l'analisi di alcune dinamiche che riteniamo essere ricorsive e che quindi possono essere considerate come prototipiche, ma che non esauriscono nel dettaglio la molteplicità di variabili che vengono messe in gioco in tale processo. Infatti, l'intera dinamica del colloquio – e anche le fasi precedenti e quelle successive allo stesso – concorrono a strutturare la procedura di ricontestualizzazione. Quindi, a maggior ragione rispetto a quanto detto a proposito degli estratti proposti per evidenziare altri fenomeni, in questo caso si vuole evidenziare, attraverso l'analisi di una porzione di discorso, solamente quelle che sono le dinamiche generali, ma che non si esauriscono in nessuna maniera in un singolo frammento. Essendo quello della ricontestualizzazione un processo, ciò che è possibile proporre è una porzione di tale fenomeno in cui si entra nel merito della ridefinizione delle esigenze dell'organizzazione che, attraverso la mediazione della pratica dialogica, divengono pratiche formative e che si esprimono, in questa fase, attraverso la proposta di un macro settore di indirizzo formativo che, per comodità, abbiamo definito *tag formativo*.

L'esempio che proponiamo mostra proprio un frammento di tale processo. Il

protagonista del colloquio da molti anni lavora con le stesse persone ma, come in altri casi proposti in precedenza, si è trovato a dover cambiare mansione aumentando di responsabilità ed inglobando nella propria gestione anche collaboratori che prima appartenevano ad altri dipartimenti o erano esterni. Si tratta a tutti gli effetti di un cambio di mansione che non può non avere ripercussioni nella gestione delle risorse umane. Nelle esigenze dell'azienda infatti c'è la necessità che le risorse umane vengano valutate con criteri oggettivi, ovvero che si dia su di loro un giudizio che prescindano dalla maggiore o minore vicinanza sul lato umano. D'altro canto, il protagonista del colloquio si trova nella duplice difficoltà di dover, di fatto, estendere e cambiare la propria mansione e di dover integrare una gestione pregressa dei propri collaboratori - in cui vigeva come ha specificato lo stesso intervistato un clima familiare - con l'arrivo di nuovi collaboratori esterni con i quali questo clima non esiste. Inoltre, la gestione, per così dire, familiare che ha caratterizzato gli anni precedenti, sebbene abbia avuto vantaggi rispetto alla coesione del gruppo, tuttavia ha prodotto anche il fatto che non si insistesse a sufficienza sulla valutazione dei collaboratori e che appunto si evitasse di creare situazioni in cui invece venissero rilevate le mancanze da colmare, perché questo aiutava il quieto vivere e non scatenava conflitti. Per stessa ammissione dell'intervistato, in altre occasioni, si era trovato ad agire in gruppi in cui la competitività era maggiore e nei quali l'attenzione all'errore e alle prestazioni era superiore ed aveva fatto fatica a gestire la situazione dal punto di vista delle dinamiche personali. Dati tutti questi fattori, il processo che deve essere messo in atto è quello attraverso il quale, a partire dalla esigenza dell'organizzazione di avere una gestione più oggettiva delle risorse umane, si arrivi alla definizione di un percorso formativo che vada ad incidere sulle mancanze del soggetto che dovrebbe gestire i processi e lo porti ad essere adeguato nella gestione di tali dinamiche.

Il frammento che viene proposto qui di seguito è solo la parte conclusiva di un cammino più ampio del quale fa parte anche la fase di organizzazione del colloquio con la relativa costruzione dell'agenda nascosta.

Dopo aver affrontato aspetti diversi, il formatore chiede all'intervistato quale sia la composizione del proprio gruppo di lavoro e a partire da questo dato, esercitando la propria dominanza semantica, grazie alle informazioni che gli derivano dalla

preparazione del colloquio, pone una domanda che risulterà essere strategica per il percorso di ricontestualizzazione.

1. *Form* Nella gestione del gruppo ci sono dei low performer
2. *ma poi non ne ha parlato. Quanti sono?*
3. *Int* Due di sicuro. Sono quelli che sono nuovi. Uno di sicuro, in
4. *ufficio, uno.... in effetti. Faccio fatica ma sì..... è così*
5. *La parte intermedia non è male, ma a volte*
6. *Form* Se copre i low performer
7. *Int* Ma non è che li copra, nel senso che sminuisca l'errore,
8. *ma insomma.....*
9. *Mi baso sulla mia esperienza, perché in ufficio c'erano persone*
10. *brillanti, andavamo d'accordo ma poi c'erano scintille.*
11. *Form* Rispetto al prodotto e alle persone ha due logiche diverse?
12. *Int* Non posso non dire di sì.
13. *Form* È bene che rafforzi la valutazione oggettiva delle persone con
14. *decisioni conseguenti*
15. *Int* Uno dei due su sarei più”
16. *Form* La gestione delle emozioni influenza la gestione delle persone.
17. *Int* Di fatto sì.
18. *Form* Bisogna gestirli [si riferisce ai dipendenti] con criteri oggettivi e
19. *vanno valutate le conseguenze. Sarebbe opportuno un'attività*
20. *formativa sulla valutazione oggettiva.*
21. *Int* Mi trova molto d'accordo.

In questo caso, in maniera più palese che nei casi presentati in precedenza, è difficile fare una analisi puramente interna della sequenza dialogica, perché il frammento in questione rappresenta una porzione limitata all'interno di un processo ben più ampio e pertanto è la dinamica dell'intero processo quella in cui si compie totalmente la ricontestualizzazione. Tuttavia, a partire da quanto detto circa le esigenze dell'organizzazione e le caratteristiche del soggetto che entrava in formazione è

possibile analizzare l'estratto secondo alcune direttrici che mostrano i fenomeni di trasposizione e le strategie adottate per portare a termine la medesima. Come accennato nella parte introduttiva dell'estratto stesso, le informazioni rispetto alla situazione in cui si trova ad agire l'intervistato sono note all'intervistatore grazie ai colloqui con i diretti superiori del primo. Da questi colloqui è risultato un quadro molto positivo circa le capacità del soggetto a cui è rivolta la formazione che, però, ha la necessità di migliorare nella gestione, per così dire, più distanziata dei suoi collaboratori. Il formatore conosce altresì la composizione del gruppo di collaboratori del soggetto protagonista dell'intervista e sa che alcuni di essi sono dei *low performer*. Il primo turno di parola (righe 1 - 2) è quindi strategico. Il formatore attua una dominanza semantica, dislocando il discorso su un tema che egli ritiene fondamentale, ma che fino a quel momento non era stato trattato. Questa operazione si compie a partire da un'affermazione. Infatti, l'intervistatore afferma che l'intervistato aveva dichiarato di avere dei *low performer* nel gruppo, cosa che in realtà l'intervistato non aveva mai fatto esplicitamente. La mossa dell'intervistatore introduce un argomento, che lui sa essere decisivo attraverso una domanda che solo formalmente riprende un tema trattato in precedenza, ma che in realtà non era mai apparso nella conversazione. Infatti, affermare che l'intervistato aveva parlato in precedenza della composizione del proprio gruppo è funzionale a introdurre, nel processo di ricontestualizzazione, la questione della gestione delle risorse umane e a centrare la conversazione su questo *focus*.

La risposta dell'intervistato (righe 3 - 5) è emblematica. In primo luogo riconosce che ci sono dei *low performer*, ma si affretta a dire che sono quelli nuovi, come per creare una sorta di barriera protettiva verso i collaboratori storici. Immediatamente dopo, però, deve confessare che anche uno in ufficio ha un rendimento non in linea con quanto richiesto, ma in questo caso l'espressione è molto più travagliata ed addirittura l'intervistato si lascia andare ad un'affermazione in cui confessa tutta la fatica che fa ad ammettere questo dato di fatto. Infine, l'ultima parte del turno di parola (riga 5) sposta l'accento sul livello intermedio dei collaboratori – i *normal performer* - che non è male anche se a volte non è proprio in linea con quanto richiesto loro. Anche in questo caso l'espressione denota un certo disagio, accompagnato anche da un linguaggio del corpo

che va nella stessa direzione¹²².

Il turno di parola appena analizzato permette al formatore, nel turno successivo (riga 6), di esercitare la propria dominanza semantica e di esplicitare il problema, che è quello della “copertura” dei *low performer*. Questa informazione è in possesso dell'intervistatore a partire dai dati raccolti nella preparazione del colloquio, ma è stata anche confermata, sebbene in forma non esplicita, dal turno di parola precedente nel quale l'intervistato ha espresso tutta la sua fatica a dare giudizi oggettivi sui suoi collaboratori. La risposta a questa affermazione (righe 7 - 9) suona come una conferma di fatto. Infatti, dopo un primo tentativo di dire che non è proprio una copertura quella che opera sui *low performer*, nel senso che non ne sminuisce l'errore, immediatamente sembra contraddire questa affermazione, non esplicitando completamente il proprio pensiero, ma lasciando intendere che in qualche modo tende ad avere un comportamento flessibile rispetto a queste cose. Inoltre, nella seconda parte del turno di parola (righe 9 - 10), l'intervistato esplicita quali siano i motivi del suo comportamento che si basano sulla sua esperienza passata ed ammette di preferire la gestione dei *low performer*, con i quali si può creare un rapporto maggiormente familiare, agli *high performer* che sono certamente più brillanti, ma anche maggiormente problematici nella loro gestione. Si tratta, di fatto, dell'ammissione di una debolezza circa una delle caratteristiche che dovrebbe avere l'intervistato per svolgere al meglio il ruolo in cui si trova.

La sequenza analizzata fino a questo momento ci ha condotto ad un punto nodale del processo di ricontestualizzazione. Infatti, l'intervistato ha in qualche maniera reso palesi quali siano i suoi limiti nella gestione dei propri collaboratori. La coppia adiacente successiva (righe 11 - 12) è un ulteriore passaggio nella esplicitazione dei bisogni. Alla domanda del formatore se l'intervistato adotti due logiche distinte nella gestione della qualità del prodotto e in quella dei collaboratori, la risposta dell'intervistato è positiva. La cosa interessante è che nel rispondere quest'ultimo non adotta una sequenza lineare, ma ricorre ad una duplice negazione, affermando che non può che dire che rispetto a questi due fattori le logiche di valutazione si differenziano. La formulazione della risposta congegnata con una duplice negazione, associata anche ad un linguaggio del

¹²² Le notazioni sulla cinesica non appaiono direttamente dall'estratto commentato, ma sono state annotate al momento dell'interazione dialogica nell'apposita scheda di analisi.

corpo che denota imbarazzo e nervosismo, fa apparire la risposta stessa come una sorta di difficile confessione. Sembra che l'intervistato, arrivati a questo punto, voglia dire che non può fare altro che ammettere che nella gestione delle risorse umane usa parametri altri rispetto all'analisi oggettiva adottata per i prodotti. È interessante notare che questa sorta di confessione da parte del protagonista del colloquio, il quale sembra voler quasi dire che ormai appare chiaro che le logiche che adotta sono distinte e quindi è inutile continuare a dichiarare una cosa differente, è in linea perfettamente con il profilo che di lui è stato tracciato nella fase preparatoria all'intervista a conferma di quanto sia importate questa fase e come la costruzione dell'*agenda nascosta* e del pre – giudizio sul candidato siano influenti sulla condotta dell'interazione dialogica.

È a questo punto della sequenza che inizia il cammino che porterà alla ricontestualizzazione del bisogno in pratica formativa e alla definizione di una macroarea di intervento. Nella sequenza successiva (righe 13 – 15) infatti vengono esplicitati i reali i campi di intervento su cui è necessario attivare un percorso. Infatti, l'intervistatore rende palese che l'intervistato deve rafforzare la propria capacità di valutazione oggettiva delle persone, e che le decisioni in merito a queste debbono essere prese a partire da questo tipo di valutazioni, senza che aspetti differenti quali l'amicizia o la volontà di non creare situazioni di tensione influenzino la valutazione. La risposta dell'intervistato all'esplicitazione di questa necessità, sembra un tentativo di “svicolare” da quanto detto dal formatore, spostando l'attenzione da se stessa ad uno dei suoi collaboratori ed in particolare su uno di quelli che si sono aggiunti in seguito e che non formano parte del nocciolo duro con cui è abituata a collaborare. Ritorna in effetti il tema della grande famiglia dalla quale è possibile tener fuori e valutare oggettivamente solo i collaboratori di nuovo corso, mentre per quelli di vecchio corso la valutazione con oggettività risulta essere più difficoltosa.

Nella tappe di avvicinamento alla definizione di una macroarea di intervento, il passaggio successivo segna un ulteriore punto fermo. Infatti, la affermazione dell'intervistatore (riga 16) circa il fatto che la gestione delle emozioni si riflette anche sulla gestione delle persone, riprende una riflessione fatta dall'intervistato in un momento precedente dell'intervista stessa - che qui non è stato trascritto - e in cui egli dichiarava di avere difficoltà nella gestione delle emozioni anche rispetto alle persone

con cui collabora. L'affermazione del formatore e la successiva ammissione dell'intervistato (riga 17) permettono di delineare ulteriormente il terreno di azione, eliminando altri elementi di indeterminatezza circa i possibili interventi. La risposta positiva da parte del soggetto a cui è finalizzata la formazione sembra una sorta di ammissione. Di fatto il suo comportamento risente dei legami emozionali che si sono creati con i suoi collaboratori, mentre dovrebbe essere scevro da tali influenze.

Il passaggio successivo è quello che chiude il percorso di negoziazione e ricontestualizzazione. Infatti, nel turno di parola successivo (righe 18 – 20), che si compone di due sequenze distinte ma in un rapporto di interrelazione gerarchica tra di loro, l'intervistatore prima fissa il fatto che i collaboratori debbano essere gestiti secondo criteri oggettivi e poi, come modo per colmare un bisogno formativo, propone una attività sulla valutazione oggettiva. La prima parte della sequenza rappresenta una sorta di riassunto, in negativo, di quanto emerso nel corso del dialogo, mentre la seconda rappresenta la traduzione in attività formativa di un bisogno percepito dall'azienda e che, attraverso la procedura dialogica, è stato esplicitato e mostrato essere anche del soggetto in formazione. La parte finale quindi fissa un *tag formativo*, ovvero un'etichetta circa le tematiche su cui intervenire a livello di PFI. Come detto, esse poi dovranno essere esplicitate e declinate secondo gli assi del tempo e dello spazio.

L'ultima parte del frammento segna l'accettazione da parte dell'intervistato del programma proposto. È interessante notare come, aldilà dell'espressione utilizzata per manifestare il proprio assenso, l'intervistato faccia una lunga pausa per completare la frase e che abbia un linguaggio del corpo che in qualche maniera trasmette disagio¹²³. Potrebbe quindi trattarsi di un'accettazione passiva del percorso formativo che nella percezione dell'intervistato porterebbe a cambiamenti nella condotta verso i propri collaboratori e all'abbandono di un *modus operandi* che in qualche modo lo faceva sentire al sicuro. Questa possibilità è anche avvalorata dal fatto che l'intervistato nel corso del colloquio aveva detto che in altre occasioni aveva avuto degli *high performer* come collaboratori e che, pur essendo essi brillanti, poi c'erano “scintille”. Il nuovo percorso formativo lo condurrebbe ad abbandonare una isola di relativa serenità nei

¹²³ Anche in questo caso, le notazioni sulla cinesica, sebbene non appaiano nell'estratto trascritto, provengono dalle notazioni riportate nella scheda di analisi al momento in cui è stato effettuato il colloquio.

rapporti con le persone a favore di una valutazione più oggettiva delle stesse e di decisioni in linea con tali valutazioni¹²⁴.

L'intera sequenza mostra, in maniera prototipica, un percorso di ricontestualizzazione dei bisogni sociali in pratiche formative con la mediazione dell'attività dialogica. Nel caso specifico, le esigenze sociali dell'organizzazione erano quelle relative ad una gestione migliore delle risorse umane in un determinato settore dell'organizzazione stessa, perché il clima familiare che vigeva in quel settore, oltre ad abbassare la produttività dello stesso, in qualche maniera, riduceva anche il potenziale del responsabile del team di lavoro. Pertanto, uno degli scopi del colloquio è stato quello di mettere in evidenza, a partire dalle informazioni che il gruppo che si occupa di definire la formazione aveva raccolto nella fase preparatoria dello stesso e che hanno costituito l'*agenda nascosta*, quali fossero le deficienze del candidato nella gestione dei propri collaboratori. Il frammento proposto esaurisce solo una parte di tale dinamica, ma è esemplificativo della stessa. L'intervistato è stato messo in condizione di riflettere circa le modalità di gestione del personale e, a partire da questa riflessione, l'opera dell'intervistatore è stata quella di far emergere delle contraddizioni, ovvero di mostrare come il comportamento dell'intervistato non fosse in linea con una gestione ottimale dei propri collaboratori. Le contraddizioni emerse hanno costituito la base per la ridefinizione di un piano di azione che si è concretizzato in una proposta formativa, finalizzata a colmare le lacune palesatesi durante il colloquio.

Tuttavia, quella presentata è solo una sequenza che funziona come esempio, perché il percorso di ricontestualizzazione si svolge molteplici volte all'interno di un colloquio come quello che abbiamo preso in esame e perché esso si svolge altresì al di fuori della pratica dialogica – all'interno di quella formativa – e trova i propri riscontri nei colloqui successivi e nei risultati che il percorso di formazione ha dato.

Il processo qui mostrato riassume in sé tutte le variabili che abbiamo preso in esame in precedenza. In esso infatti si ritrovano le strategie e le dominanze proprie dell'agire dell'intervistatore, così come il ruolo dei pre-giudizi e dell'*agenda nascosta* nella

¹²⁴ In questo senso, sarebbe interessante vedere quali saranno i reali effetti di questo percorso formativo sulla modalità di gestione delle risorse umane da parte dell'intervistato. Tale prova, però, potrebbe essere fatta solo a posteriori, alla fine del percorso e in un successivo colloquio. Pertanto, esula, non dagli interessi, ma dalle possibilità di indagine di questa ricerca.

gestione della strategia stessa. Vi si trovano altresì le fasi che compongono il colloquio nella sua interezza, perché al di là della parte relativa alla stipula del contratto comunicativo, sono presenti le fasi di approssimazione al problema, quella di negoziazione e manifestazione di una contraddizione, così come quella della risoluzione della contraddizione che viene tradotta in pratica formativa. Si può affermare allora che il processo di negoziazione e di ricontestualizzazione sia il vero processo che si determina nel colloquio e che quest'ultimo funzioni come dispositivo per la mediazione e la traduzione di bisogni in pratiche. D'altro canto, le singole specifiche particolarità costituiscono fenomeni che si riscontrano in tale pratica e quindi rappresentano aspetti definitivi del processo stesso.

L'esempio che abbiamo proposto è solo uno dei possibili che avremmo potuto riportare qui, perché la costante riscontrata nell'analisi dei colloqui che hanno avuto come scopo la definizione di un'azione formativa è quella di un processo del tutto simile nella sua struttura - sebbene le tappe possano variare per estensione e anche le strategie possano differire - a quello che abbiamo proposto e analizzato in questa sede. Questo fenomeno è presente sia nei colloqui iniziali in cui si fanno emergere i bisogni formativi e si procede all'immissione del soggetto in un percorso di formazione, sia nei colloqui successivi che hanno per scopo la validazione delle attività già svolte e la revisione, a causa di nuove emergenze o di altri fattori, di quella parte del piano formativo le cui attività non sono ancora state svolte. Ci siamo mossi infatti secondo una logica che cercando di vedere possibili fenomeni che rappresentassero dei dispositivi veri e propri all'interno della pratica dialogica descritta, cercasse riscontro in un singolo caso empirico ed estendesse tale procedura a tutti i casi empirici in nostro possesso. Stante la rispondenza di quanto ipotizzato con i riscontri empirici e la potenziale generalizzazione di tale dispositivo che abbiamo definito di ricontestualizzazione, abbiamo cercato di fornire un modello generale che è appunto quello della ricontestualizzazione. Si tratta a tutti gli effetti di un dispositivo pedagogico che media le ragioni del singolo, attraverso la pratica dialogica, con le esigenze dell'organizzazione di cui il singolo fa parte e rappresenta una forma per socializzare, rendendole mutamente riconoscibili, le ragioni di entrambi gli attori.

A mo' di conclusione di questo paragrafo, è utile ribadire che esso ha rappresentato

il punto di coagulo dei fenomeni esposti nei precedenti. Tuttavia, solo per facilitare l'esposizione dei differenti fenomeni è possibile separarli ed analizzarli individualmente. Nella realtà invece essi si presentano, nella loro complessità, interrelati tra di loro e si influenzano a vicenda; sono altresì influenzati da fattori esterni di cui anche qui abbiamo dato conto, almeno parzialmente. Il processo di ricontestualizzazione è pertanto il dispositivo e la dinamica generale all'interno della quale è possibile separare ed analizzare individualmente i singoli aspetti, ma è solamente nella relazione totale di tali aspetti e in una prospettiva olistica che esso assume senso. Esso rappresenta un dispositivo pedagogico nel senso che media la traduzione dei bisogni di una determinata organizzazione relativamente ad un campo specifico in azione formativa indirizzata verso i singoli che a quei bisogni debbono dare risposte.

4.7 Conclusioni

L'intero capitolo si era posto lo scopo di fornire riscontri empirici a quanto affermato nelle parti precedenti di questo studio. In particolar modo, ci eravamo riproposti di mettere in pratica le indicazioni circa le linee di analisi e le scelte metodologiche che erano state rese esplicite nel III capitolo di questo studio. Arrivati a questo punto ci sembra di poter sostenere che gli esempi riportati in questa parte corroborino quanto affermato nelle precedenti e diano loro un supporto empirico applicativo.

La sequenza di esempi proposti sono serviti a mostrare alcuni dei fenomeni che caratterizzano la dinamica generale del colloquio che noi abbiamo inteso come una dinamica di ricontestualizzazione dei bisogni dell'azienda - attraverso l'emersione dei bisogni del singolo - in pratiche formative. Come abbiamo detto più volte e come anche è esplicitato dalla definizione che del concetto di ricontestualizzazione dà Basil Bernstein, i tipi di dialogo qui presi in esame rientrano nella categoria delle conversazioni asimmetriche, ovvero di quelle conversazioni in cui non c'è una totale orizzontalità nei ruoli dei partecipanti, ma che sono caratterizzati dalla asimmetria di

potere dei partecipanti stessi.

Gli esempi proposti, allora servono, tra le altre cose, anche a mostrare questa asimmetria, perché rendono evidenti alcuni dei fenomeni in cui questa si manifesta. Infatti, fin a partire dalla stipula del contratto comunicativo, appare una sorta di non simmetria di potere, nel senso che l'intervistato viene posto in una condizione che è stata costruita precedentemente dal team che ha il compito di gestire l'interazione dialogica. Tale situazione viene preparata nella fase di costruzione del colloquio e anche attraverso la stipula di quello che abbiamo chiamato contratto comunicativo debole, ovvero tutta quella serie di accordi preventivi (data, ora, luogo, ma anche motivo dell'incontro, etc.) che vengono concordati con l'intervistato e rendono possibile il colloquio stesso e, nella fase iniziale di questo, la stipula del contratto comunicativo forte, che fissa le identità dei partecipanti e i confini dell'intervista. Quest'ultimo, a sua volta, è caratterizzato dalla asimmetria, perché i ruoli dei partecipanti non sono uguali e anzi l'intervistato accetta di porsi in una posizione di relativa inferiorità rispetto all'intervistatore che ha il compito di gestire tendenzialmente i turni di parola e gli argomenti del colloquio stesso. D'altra parte, l'asimmetria del colloquio si manifesta anche nelle strategie che, a partire dalla conoscenza di informazioni sul candidato e sul suo contesto lavorativo, si dipanano attraverso le scelte che l'intervistatore adotta per instradare il colloquio in maniera tale che si manifestino i bisogni dell'intervistato in forma che essi si sposino con quelli dell'azienda. La conoscenza di informazioni da parte dell'intervistatore circa il profilo dell'intervistato e il suo ambiente di lavoro, nonché le problematiche e l'evoluzione che storicamente lo hanno caratterizzato, rappresentano parte della cosiddetta *agenda nascosta*, che marca un ulteriore elemento asimmetrico nell'interazione. Non solo, ma gli elementi raccolti in fase preparatoria contribuiscono a creare un pre - giudizio sull'intervistato e tale pre - giudizio, che si intreccia indissolubilmente con l'*agenda nascosta*, contribuisce a determinare ulteriori elementi di asimmetria. Tuttavia, gli esempi proposti mostrano anche come tale asimmetria, che pure esiste ed è innegabile, agisca come fattore che solo tendenzialmente influenza le dinamiche dialogiche. Abbiamo visto che in alcuni casi, la consapevolezza dei propri bisogni da parte dell'intervistato sia tale da invertire o comunque rendere diversa la dinamica del colloquio. In un caso riportato nelle pagine precedenti, l'intervistato,

avendo consapevolezza dei propri bisogni immediati - ma anche delle cose su cui investire ora per un risultato di prospettiva - rinunciava a partecipare ad una attività che pur gli era stata proposta, perché in quel momento era scarsamente consona alle sue esigenze e avrebbe rischiato di fargli perdere tempo nel colmare le sue lacune. Queste ultime erano avvertite, in piena consapevolezza, come più impellenti da colmare per essere adeguato al nuovo ruolo. In questo caso, allora la dominanza viene almeno parzialmente riequilibrata dalla consapevolezza dell'intervistato che sposta il *focus* su quelle che lui avverte essere le vere esigenze formative del momento. In altri casi, proposti anche negli esempi precedenti, i bisogni avvertiti dall'intervistato non sono quelli che in realtà ha e sui quali strutturare una azione formativa finalizzata a soddisfarli. In tali esempi, allora l'intervistatore\formatore può sviluppare la propria dominanza, interazionale, semantica e strategica, per far emergere quali siano i reali bisogni dell'intervistato.

È possibile affermare quindi che, sebbene ci sia una asimmetria di fondo, dovuta ai distinti ruoli che i protagonisti dell'intervista ricoprono, tale asimmetria non è di tipo rigido, bensì flessibile e le sue maglie sono più o meno larghe a seconda del ruolo che l'intervistato è in grado di ricoprire. A maggiori livelli di consapevolezza da parte di quest'ultimo, corrispondono minori livelli di asimmetria. Al contrario, a minori livelli di consapevolezza corrispondono maggiori livelli di asimmetria, perché in questo caso il ruolo a cui è chiamato il formatore\intervistatore è più gravoso e quest'ultimo deve mettere in atto le proprie strategie, che si manifestano in una serie di dominanze, per poter raggiungere lo scopo di rendere espliciti i bisogni formativi.

Il processo di ricontestualizzazione, che è inscindibilmente legato alla asimmetria di potere – come aveva ben notato Bernstein – si muove su questo terreno i cui confini sono tendenzialmente indeterminati. In particolar modo, il parziale riequilibrio della gerarchizzazione si innesta sulla maggiore o minore consapevolezza dell'intervistato circa i propri bisogni. Come detto in precedenza, il livello di consapevolezza dell'intervistato è il parametro che determina specularmente il maggiore o minore ruolo da parte dell'intervistatore. Negli esempi che abbiamo proposto, laddove il candidato aveva coscienza della propria condizione e del contesto all'interno del quale agiva e di ciò che gli veniva richiesto per essere adeguato al ruolo ricoperto, il processo di

ricontestualizzazione si svolgeva senza la necessità di un grande sforzo strategico da parte dell'intervistatore anche in quei casi in cui l'intervistato preferiva riformulare la proposta formativa propositagli. In questo ultimo esempio, il fatto che l'intervistato declinasse una proposta alternativa era direttamente legato alla consapevolezza dei propri bisogni. In tutti gli altri casi, però, tra intervistato ed intervistatore si instaura una vera e propria dinamica di negoziazione nella quale, per tappe progressive ed esercitando tutti gli strumenti in suo possesso, l'intervistatore media la ricontestualizzazione attraverso l'opera di esplicitazione di bisogni non percepiti dall'intervistato.

In conclusione, il capitolo ha mostrato, con il supporto di esempi ripresi da conversazioni asimmetriche all'interno dei colloqui finalizzati all'immissione in programmi di formazione o alla validazione e ricalibrazione di programmi già in corso, quali siano le dinamiche proprie del processo di traduzione e ricontestualizzazione dei bisogni dell'organizzazione in pratiche formative per il singolo. Perché questo processo si compia è necessaria una asimmetria dei ruoli tra i differenti partecipanti. Essa è necessaria perché il dispositivo della ricontestualizzazione prevede che tra i vari attori che prendono parte all'interazione dialogica ci sia una non orizzontalità di potere e che la relazione sia appunto caratterizzata dalla asimmetria con cui il potere è distribuito all'interno della comunità che si costituisce con la stipula del contratto comunicativo. È una distribuzione che si manifesta lungo un *continuum* e che riteniamo sia fortemente influenzata dalla consapevolezza che il soggetto in formazione ha dei propri bisogni. Maggiore è la consapevolezza e maggiore è il riequilibrio nei rapporti di potere anche se, proprio per la natura dell'interazione presa in esame, sarà possibile solamente un riequilibrio tendenziale dei poteri, ma mai una piena orizzontalità.

La valenza formativa del colloquio risiede proprio nel fatto che in esso si compie questa opera di ricontestualizzazione e anche nel fatto che la pratica dialogica rappresenti il dispositivo che permette la traduzione dei bisogni in pratiche formative appunto. La sequenza di ricontestualizzazione si chiude normalmente con l'individuazione di una o più macro aree di intervento formativo, che abbiamo chiamato *tag formativi*. L'individuazione di tali *etichette* rappresenta un primo momento in cui si compie questo processo di traduzione e di trasposizione dei bisogni avvertiti

dall'organizzazione in pratiche formative indirizzate al singolo soggetto e finalizzate al mettere in condizione il soggetto stesso - sotto differenti punti di vista - di soddisfare, con le proprie abilità, tali necessità generali avvertite. Pertanto, il colloquio rappresenta il luogo dove tale processo di traduzione viene, in prima battuta, a compiersi e rappresenta il dispositivo pedagogico che media la trasposizione dei bisogni generali dell'organizzazione in attività specifiche per il singolo che sono pensate, dopo una fase di contrattazione tra i differenti attori protagonisti dell'interazione dialogica, come funzionali al soddisfacimento di tali bisogni.

5. *CONCLUSIONI*

Arrivati alla conclusione di questo cammino, è utile ripercorrerne i nuclei principali prima di indicarne il senso generale e vedere quali potrebbero essere i possibili ulteriori filoni di ricerca da percorrere.

Coerentemente con quanto abbiamo affermato all'inizio di questa ricerca, le tematiche relative al mondo del lavoro e più specificamente quelle che concernono la pedagogia del lavoro, o meglio una delle possibili declinazioni che essa può assumere, sono state affrontate a partire da un set di strumenti teorici che affondavano le proprie radici nelle teorie dell'azione e, dall'altro lato, nelle riflessioni proprie di Bourdieu e della sua scuola e quelle portate avanti, in parziale sintonia con quelle del sociologo francese ma con una prospettiva differente, da Basil Bernstein. Questo impianto ci ha permesso di delineare un paradigma di riferimento teorico di sfondo che pensiamo sia stato coerentemente rispettato lungo l'arco dell'intero studio. In particolar modo, le riflessioni di Engeström riguardo le modalità di interazione degli individui negli ambienti, latamente intesi, e quelle di Bernstein sui processi di trasmissione e ricontestualizzazione del sapere sono state utilizzate per mediare il passaggio che ci ha portato all'analisi del ruolo del linguaggio. In questa ottica, le analisi di Rossi – Landi circa l'omologia tra linguaggio e lavoro ci sono servite per illuminare la dimensione produttiva del linguaggio e quella semiotica delle merci.

Il passaggio successivo, seguendo le indicazioni di Federighi a riguardo del Dispositivo Formativo Aziendale, è stato quello di vedere come esso funziona in un caso particolare riscontrabile in azienda. Abbiamo fatto sistema con le riflessioni che avevamo svolto circa linguaggio e lavoro e linguaggio e dispositivi di

ricontestualizzazione. Ne è venuto fuori uno studio che ha preso come caso di analisi empirica i colloqui che le organizzazioni svolgono per calibrare la formazione in maniera personalizzata sui soggetti. Questi ultimi vengono scelti per compiere un percorso di progressione lavorativa o per risultare adeguati nei nuovi ruoli che sono andati a ricoprire.

Risultano confermate, dai riscontri empirici, le ipotesi di partenza su cui ci siamo basati per sviluppare la nostra ricerca. In particolar modo, da un punto di vista generale, si confermano le analogie tra la produzione lavorativa e quella linguistica. Aver individuato nell'ambito del colloquio una merce, corrispondente ad un macro campo di intervento che abbiamo chiamato *tag formativo*, significa aver rintracciato un prodotto - in questo caso un prodotto formativo - che viene riconosciuto essere utile da entrambe le parti e consumato da una di esse. Si tratta di un'operazione nella quale si esprime la semioticità del prodotto formativo, perché esso viene “riconosciuto” da entrambe le parti protagoniste del colloquio - ovvero il team che si occupa della formazione e l'intervistato - per le sue caratteristiche e per la sua utilità.

Il dispositivo che media questo processo è quello della ricontestualizzazione che permette di tradurre le relazioni di *potere* e le esigenze sociali in discorsi e questi ultimi di nuovo in relazioni e pratiche. Nel nostro caso specifico, tale processo trasponeva le esigenze sociali dell'organizzazione in pratica discorsiva e tale pratica veniva a concretizzarsi in prodotti formativi. Nel colloqui presi in esame, che appartengono alla tipologia della conversazione asimmetrica, apparivano tutta una serie di meccanismi interni che rendevano possibile il processo di ricontestualizzazione che si compiva con l'individuazione di quelli che abbiamo chiamato *tag formativi*. Queste macro aree sono il punto di coagulo che mostra come il processo di ricontestualizzazione sia arrivato a compimento.

Nell'analisi dei colloqui abbiamo insistito particolarmente sul ruolo svolto dall'*agenda nascosta* e, dall'altro lato ma in maniera simmetrica, sulla consapevolezza che l'intervistato ha dei propri bisogni. Questi due aspetti sono decisivi per la definizione di una pratica formativa. Infatti, è nella dialettica tra i due lati che si gioca la maggiore o minore asimmetria dei ruoli e dunque anche delle relazioni di potere. Come abbiamo dimostrato nell'ultimo capitolo di questo studio, maggiore è la

consapevolezza dei propri bisogni formativi da parte dell'intervistato e minore sarà l'asimmetricità nella relazione dialogica. Al contrario, quanto meno è presente la consapevolezza delle proprie necessità di formazione da parte del soggetto “debole” dell'interazione dialogica, tanto più il livello di asimmetricità sarà marcato. In questo secondo caso, il ruolo e il peso delle informazioni che compongono l'*agenda nascosta* assumo rilevanza maggiore, perché il formatore deve necessariamente servirsene per mettere in atto tutte quelle mosse strategiche che permettano di compiere il cammino che porta alla definizione di ambiti di formazione condivisi. In questo senso, allora il ruolo del formatore diviene preminente in presenza di persone che scarsamente riconoscono i propri bisogni in ambito formativo, mentre si affievolisce davanti a soggetti che hanno ben chiaro quali siano gli ambiti in cui hanno lacune da colmare e quali siano le priorità proprie e dell'azienda per attivare percorsi di formazione.

Le dinamiche descritte in precedenza e nei due capitoli finali di questo studio hanno evidenziato, oltre ai fenomeni specifici propri del caso di studio preso in esame, anche tendenze generali che possono essere riscontrabili in altre situazioni. In particolar modo, tra gli altri elementi generalizzabili, i campi che possono essere trasposti ad altri contesti rimandano alla questione della ricontestualizzazione dei bisogni in pratiche attraverso la mediazione del linguaggio e, nello stesso tempo, alla gestione delle interazioni asimmetriche. Entrambi questi elementi si tengono a vicenda e come abbiamo detto possono essere una sorta di indicatore che mostra gli ambiti in cui le dinamiche di cui abbiamo parlato possono svilupparsi. Infatti, quella della conversazione asimmetrica, come abbiamo detto negli ultimi due capitoli, è una modalità che può essere estesa a qualsiasi interazione in cui i rapporti di potere siano diseguali. Essa è applicabile al campo delle relazioni in cui distinti rapporti di potere si manifestano attraverso una pratica dialogica ed in cui le differenti esigenze cercano un accordo attraverso il reciproco riconoscimento. È per questo motivo che il motore profondo di tutta questa dinamica è stato individuato nel processo di ricontestualizzazione. Attraverso quest'ultimo le relazioni di potere e le asimmetrie vengono tradotte in pratica dialogica che, a sua volta, è tradotta in ambiti di intervento formativo.

Non si tratta semplicemente di prendere atto dei fenomeni che si palesano nelle interazioni asimmetriche, bensì, in linea tendenziale e non meccanicistica, di vedere

quali essi siano per intervenire su di loro e modificarli. Focalizzarsi sui meccanismi di ricontestualizzazione e sul fatto che essi discendano da una asimmetrica distribuzione dei rapporti di potere, significa anche poter vedere quali siano le dinamiche generali di tali interazioni, nei distinti campi in cui si manifestano, ed intervenire per poter riequilibrare tendenzialmente le asimmetrie che si palesano. In altri termini, il ruolo del formatore si mostra, tra le altre cose, anche nel momento in cui rende esplicite le esigenze del formando. In particolar modo, questa pratica è tanto più incisiva ed ha tanto più importanza, quanto più il livello di consapevolezza dell'intervistato a riguardo dei suoi bisogni è carente.

Quella proposta è una pratica metodologica che, pur essendo stata testata su un campo specifico come quello che concerne la definizione dei piani di formazione aziendale, è tendenzialmente estendibile ad altri ambiti. Lo studio qui proposto, aldilà dei risultati puntuali a cui siamo arrivati, delinea un dispositivo di intervento, finalizzato alle pratiche formative attraverso la mediazione del ruolo del linguaggio. Infatti, come detto a più riprese, le analisi proposte soprattutto nella seconda parte di questo studio evidenziano quali siano le dinamiche che mediano i processi di ricontestualizzazione. Da un punto di vista delle pratiche formative, esso propone una metodologia ed un dispositivo generale capace di rendere esplicite quali siano le dinamiche che consentono l'incontro tra la domanda aziendale circa la formazione, le esigenze del singolo rispetto a quest'ultima e l'offerta che dal "mercato" della formazione può essere proposta.

Si tratta perciò di un meccanismo che media l'incontro sulla sfera del *mercato della formazione* tra domanda ed offerta, all'interno di una relazione che necessariamente rimane asimmetrica. Tuttavia, quest'ultima può essere riequilibrata anche se solo tendenzialmente.

È un impianto di analisi che rimanda a qualsiasi ambito in cui si prospettino asimmetrie di interrelazione e in cui tali asimmetrie rimandino, a loro volta, alla necessità di una riconversione dei bisogni che un'organizzazione ha in pratiche formative per i singoli. Detto in altri termini, si tratta di un dispositivo che rende evidente quali siano, in ogni ambito in cui ci sono disparità nei rapporti di *potere*, le dinamiche che mediano il passaggio dalla emergenza delle esigenze generali di un'organizzazione alla definizione delle pratiche formative per i singoli che di quella

organizzazione fanno parte. D'altra parte, le questioni proprie della ricontestualizzazione sono state teorizzate da Bernstein non per un ambito specifico, bensì per tutti quei contesti in cui vige una disparità di relazioni di *potere*. Alla stessa maniera, il ruolo dell'*agenda nascosta*, come abbiamo sottolineato in precedenza, rimanda ad una disparità di conoscenze che è anche una disparità di gestione del *potere*. Non a caso, tale concetto è nato per descrivere la relazione tra medico e paziente.

Arrivati alla fine di questo studio, restano tuttavia aperte tutta una serie di questioni.

In primo luogo, riallacciandoci alle righe immediatamente precedenti, occorrerebbe vedere come, nello specifico, l'impianto metodologico si cali nelle distinte situazioni puntuali e quali debbano essere le modifiche da fare, di volta in volta, perché esso possa essere efficiente nei distinti ambienti in cui possa essere applicato. Si tratterebbe pertanto di testare il dispositivo utilizzato in questo studio in altri ambiti e vedere come esso funziona e quali possano essere le modifiche applicabili per renderlo coerente con il campo di applicazione.

In secondo luogo, alcuni dei casi presi in esame sono stati analizzati nella forma di un primo colloquio. Sarebbe interessante e produttivo analizzare l'evoluzione delle proposte a distanza di tempo e vedere come e se i processi di ricontestualizzazione siano arrivati a buon fine. Si tratterebbe quindi di mettere sotto indagine come le modalità di ridefinizione dei bisogni in pratiche siano state congrue con quanto previsto o quanto il percorso ipotizzato per la formazione se ne sia distaccato. In parte, questo percorso può essere già letto all'interno di questo studio nell'analisi dei colloqui che seguono il primo e che, in qualche forma, confermano a diversi gradi quanto proposto come prospettiva dopo il primo incontro. Tuttavia, seguire l'evoluzione di una pratica che mira a mettere in formazione una persona e seguire anche gli esiti che tale processo formativo comporta significa vedere l'intero percorso nelle sue singole parti e poterlo analizzare nei suoi singoli passaggi e nella rispondenza che questi hanno con gli obiettivi proposti. Da questo punto di vista, la ricerca pertanto permane aperta.

Infine, come dichiarato a più riprese, l'impianto adottato nel presente studio è volutamente un impianto di parte, nel senso che si è deciso di appoggiarci su riferimenti teorici e metodologici che, secondo la nostra prospettiva, meglio permettevano di vedere i processi di cui questa ricerca si occupa. Per questo motivo, tutta una serie

possibili ulteriori sguardi sull'oggetto di studio sono volutamente restate in secondo piano o semplicemente non sono state trattate. Solo per fare un esempio, resta molto di sottofondo la dimensione soggettiva rispetto al lavoratore, ovvero quella che rimanda alla creazione del sé. Infatti, non è stato trattato come i percorsi individuati influiscano sulla creazione di senso nella persona che si trova immessa in un processo di formazione e come questo modifichi nel profondo la sua autopercezione. Altresì, non sono state trattate le dinamiche interpersonali tra lavoratori anche perché questo aspetto avrebbe richiesto un cambio di prospettiva radicale nella ricerca.

Quelli proposti sono solo due dei possibili ulteriori filoni di studio che potrebbero essere sviluppati a partire dall'impianto generale che abbiamo delineato e, in parte, anche da quello metodologico applicativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV (1996), *Diccionario Léxico de la Teoría de Mijail M. Bajtin*, Universidad Nacional de Cordoba, Cordoba.
- AA.VV (2006), *Learning Through Work*, Institute for Employment Studies, University of Sussex, Brighton.
- AA.VV (2007a), *Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle PMI*, Franco Angeli, Milano.
- AA.VV (2007b), *The Art of Networking. European Networks in Education*, “die Berater” Unternehmensberatungsgesellschaft mbH, Wien.
- AA.VV (2010), *The Sage Handbook of Workplace Learning*, Sage, London.
- ABRAMS C., BERGE Z. (2010), *Workforce cross training: A re-emerging trend in tough times*, in *Journal of Workplace Learning*, Vol. 22, No. 8, 522-529.
- ADINOLFI M. (2011), *Lavoro e natura umana*, in GUGLIELMINETTI E. (a cura di) (2011a), *Lavoro*, numero monografico di *SpazioFilosofico*, 2/2011, pp. 35 - 43.
- ALESSANDRINI G. (a cura di) (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- ALESSANDRINI G. (2010), *Una “rete” di ricerca sul tema della Pedagogia del lavoro: la rete R.U.P.L.O.*, in *Pedagogia Oggi*, I, pp. 57 – 60.
- ALESSANDRINI G. (2012), *La Pedagogia del Lavoro*, in *Educational Science and Society*, 2/2012, pp. 55 – 72.
- AMENDOLA E. (2008), *Corporate Recruiting. Employer branding e nuove tendenze*, Anthea Consulting, Bologna.
- ANTELMi D. (2012), *Comunicazione e analisi del discorso*, Utet, Torino.
- ARFUCH L. (1995), *La entrevista, una invención dialógica*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- ARISTOTELE (2000), *Etica Nicomachea*, Bompiani – Testi a Fronte, Milano.
- ARMINEN I. (2005), *Institutional Interaction. Studies of Talk at Work*, Aldershot Hants, England.
- BACHTIN M (BAJTIN M.) (1993), *Problemas de la Poética de Dostoievski*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BACZKO B. (1984), *Les imaginaires sociaux. Mémoires et espoirs collectifs*, Payot, Paris.

- BANDURA A. (1995), *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York.
- BARTEZZAGHI E (2010), *L'organizzazione dell'impresa. Processi, Progetti, Conoscenza, Persone*, Etas Libri, Milano.
- BASSANINI, A. (2006), *Credibility, Irreversibility of Investment, and Liberalization Reforms*, in LDCs. Economic Notes, Vol. 35, No. 2, pp. 203-218, July 2006, consultabile in linea: <http://ssrn.com/abstract=931539> (05/13).
- BASSANINI A, BOOTH A. L., BRUNELLO G., DE PAOLA M., LEUVEN E. (2005), *Workplace Training in Europe*. IZA Discussion Paper No. 1640, consultabile in linea: <http://ssrn.com/abstract=756405> (05/13).
- BENTIVOGLI C., CALLINI D. (2000), *I piani formativi aziendali. Metodologie e Strumenti*, Franco Angeli, Milano.
- BERNARD J. (2005), “*Communication – Production*” in the light of Rossi – Landi theory, in PETRILLI S. (a cura di), *Lavoro immateriale*, Meltemi, Roma.
- BERNSTEIN B. (1971), *Class, Codes and Control, vol 1*, Ruotledge, London.
- BERNSTEIN B. (1973), *Class, Codes and Control, vol 2*, Ruotledge, London.
- BERNSTEIN B. (1975), *Class, Codes and Control, vol 3*, Ruotledge, London.
- BERNSTEIN B. (1990), *Class, Codes and Control, vol 4*, Ruotledge, London.
- BERNSTEIN B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Rowman&Littlefield Publishers, Lanham.
- BERNSTEIN B. (2001), *Symbolic Control: issues of empirical description and agents*, in Social Research Methodology, vol. 4, pp. 21 – 33.
- BERRUTO G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma – Bari.
- BERRUTO G. (2004), *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma – Bari.
- BILLET S. (2000), *Guided learning at work*, in Journal of Workplace Learning, Vol. 12 Iss: 7 pp. 272 – 285.
- BILLET S. (2001a), *Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise*, in Learning and Instruction 11 (6), pp. 431 – 452.
- BILLET S. (2001b), *Learning through work: workplace affordances and individual engagement*, Journal of Workplace Learning, Vol. 13 Iss: 5 pp. 209 – 214.
- BILLET S. (2002), *Workplace Pedagogic Practices: Co – Participation and Learning*,

- in British Journal of educational Studies, vol. 50, N. 4, pp. 457 – 481.
- BILLET S. (2004), *Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments*, Journal of Workplace Learning, Vol. 16 Iss: 6 pp. 312 – 324.
- BILLET S. (2006a), *Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Work Life*, in Mind, Culture and Activity, 13(1), pp. 53 – 69.
- BILLET S. (2006b), *Work, Lifelong Learning and Cooperative Education: Supporting and Guiding Ontogenetic Development*, R.K. Coll (Ed.) Conference Proceedings: New Zealand Association for Cooperative Education Annual Conference, Queenstown, 27-28 April, 2006.
- BILLET S. (2009), *Conceptualizing Learning Experiences: Contributions and Mediations of the Social, Personal, and Brute*, in Mind Culture and Activity, 16, pp. 32 – 47.
- BILLET S. (Edt.) (2010a), *Learning through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approches*. Springer, New York.
- BILLET S. (2010b), *The Practices of Learning through Occupations*, in BILLET S. (Edt.) (2010a), in *Learning through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approches*. Springer, New York, pp. 59 – 81.
- BILLET S., PAVLOVA M. (2005), *Learning through working life: self and individual' agentic action*, in International Journal of Lifelong Education, (24), pp. 195 – 211.
- BILLETT S., HARTEIS C., ETELÄPELTO A. (eds) (2008), *Emerging Perspectives of Workplace Learning*, Sense Publishers, Rotterdam.
- BOCCA G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Editrice la Scuola, Brescia.
- BOCCA G. (2000a), *Pedagogia della formazione*, Guerrini e Associati, Milano.
- BOCCA G. (2000b), *Per una nuova pedagogia del lavoro*, in Proposta Educativa, 02/04; pp. 15 – 21.
- BOFFO V. (Edt.) (2012), *A Glance at Work. Educational Perspectives*, Firenze University Press, Firenze.
- BOFFO V., TORLONE F. (a cura di) (2008), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, Firenze University Press, Firenze.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO È. (2011), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard,

Paris.

BONAIUTI G. (2005), *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli strumenti tecnologici per facilitare la costruzione e le pratiche di apprendimento collaborative*, Firenze University Press, Firenze.

BONOMETTI S. (2011), *Workplace Learning: apprendere e produrre conoscenza nei contesti di lavoro*, in *Educational Science and Society*, II, I, pp. 115- 128.

BORENSZTEJN H. (2010), *Growing Talent*, Marshall Cavendish Business, London

BORGOGNI L., PETITTA L. (2007), *Lo sviluppo delle persone nelle organizzazioni. Goal setting, coaching, counseling*, Carocci, Roma.

BOSCH G. (2005), *Thematic Review on Adult Learning: Korea—Country Note*, version: January 2005. Paris, OECD, consultabile in linea: <http://www.oecd.org/dataoecd/6/14/34936685.pdf> (3/12).

BOSCH G. (2008), *Low-wage work in five European countries and the United States*, *International Labour Review*, vol. 148, N. 4, pp. 337 – 356.

BOSCH G., CHAREST J. (2006), *Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners*, Paper submitted to the IIRA 14th World Congress, Lima, Peru, September 11 – 14, 2006.

BOSCH G., CHAREST J. (2008), *Vocational training and labour market in liberal and coordinated economies*, in *International Relations Journal* 39:5, pp. 428 – 447.

BOSCH G., CHAREST J. (2009), *La formation professionnelle: une perspective internationale*, traduzione dell'introduzione a BOSCH G., CHAREST J. (2009), *Vocational Training. International perspectives*, London: Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context.

BOSCH G., CHAREST J. (2009), *Vocational Training. International perspectives*, London: Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context.

BOURDIEU P. (1996), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Édition Seuil, Paris.

BOURDIEU P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Édition Seuil, Paris.

BOURDIEU P. (2002), *Questions de sociologie*, Les Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU P. (2010), *Sul concetto di campo in sociologia*, Armando, Roma.

BOURDIEU P., PASSERON J. C. (2011); *La reproduction. Éléments pour une théorie*

du système d'enseignement, Les Éditions du Minuit, Paris.

BRUNER J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.).

BUTTON G. (1992), *Answers as interactional products: two sequential practices used in job interviews*, in DREW P., HERITAGE J. (Edts), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press, Cambridge, pp 200 – 252.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT H., TUSÓN VALLS A. (2007), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel Lingüística, Barcelona.

CAPPELLI P. (2008), *Talent on demand*, Harvard Business Press, Boston.

CARRÉ P. (1993a), *L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord – américaine*, in *Revue française de pédagogie*, vol. 102, pp. 17 – 22.

CARRÉ P. (1993b), *Motivation in Adult education: From Engagement to Performance*, in Sark T. J., Chapman V. L., St. Clair R., *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference – papers 1 – 34*, pp. 66 – 70.

CARRÉ, P. (2005), *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris.

CARRÉ P. (2006), *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance*, 7ème colloque sur l'autoformation, Enfa, Toulouse, 18 – 20 mai 2006

CARRÉ P., MOISAN A. (2002), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris.

CARRÉ, P.; CHARBONNIER, O. (sous la dir. de) (2003), *Les apprentissages professionnels informels*, L'Harmattan, Paris.

CARRÉ P., JÉZÉGOU A., KAPLAN J., CYROT P., DENOYEL N. (2011), *L'autoformation: The State of Research on Self – (Directed) Learning in France*, in *International Journal of Self-Directed Learning*, vol. 8, N. 1, pp. 7 – 17.

CASTAGNA M. (2010), *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo. Principi, Metodi e Strumenti per il formatore*, Franco Angeli, Milano.

CASTIELLO D'ANTONIO A. (2006), *La selezione psicologica delle risorse umane: l'intervista individuale*, Franco Angeli, Milano.

CATURELLI A. (1982), *Metafisica del Trabajo*, Libreria Huemul, Buenos Aires

CECCHINATO F., NOCOLINI D. (a cura di) (2005), *Action learning. Metodi e strumenti per lo sviluppo manageriale basato sull'azione*, Il Sole 24 Ore, Milano.

- CHAIKLIN S., LAVE J. (1996), *Understanding Practice. Prospectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge – New York.
- CHARAUDEAU P (1993), *Le contrat de communication dans la situation de classe*, in *Inter-actions* Halté J. F. (éd.), Université de Metz, 1993, consultabile in linea: <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,57.html> (05/14).
- CHARAUDEAU P (1995), *Ce que communiquer veut dire*, in *Revue des Sciences humaines*, n°51, Juin, 1995, consultabile in linea: <http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire.html> (05/14).
- CHARAUDEAU P (2006), *El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas*, *Opción*, año 22 – n. 49, pp. 38 – 54 consultabile in linea: <http://www2.udec.cl/~aneiram/charaudeau.pdf> (05/14).
- CHIAPELLO E., FAIRCLOUGH N. L. (2002), *Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution, from critical discourse analysis and new sociology of capitalism*, in *Discourse Society*; 13; 185 – 208.
- COLE M. (1991), *A Cultural Theory of Development: what does imply about the application of scientific research?*, in *Learning and Istruction*, 1991, vol. 1, pp 187 – 200.
- COLE M. (1996), *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Belkap Press, Harvard.
- COLVIN G. (2008), *Talents is overrated*, N. Brealey, London.
- DANIELS, H., WARMINGTON P. (2007), *Analysing third generation activity systems: labour-power, subject position and personal transformation*, in *Journal of Workplace Learning* Vol. 19, No. 6, pp. 377 – 391.
- DAVYDOV V. V. (1990), *Types of generalization in instruction*, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- DAVYDOV V. V., KERR S. T. (1995), *The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory*, in *Research, and Practice Educational Researcher*, Vol. 24, No. 3, pp. 12-21.
- DE BAUNGRADE R., DRESSLER W, (1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna.
- DE MAURO T. (1984), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.

- DE MAURO T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Bari.
- DE MAURO T. (2008), *Il linguaggio tra natura e storia*, Mondadori Università – Sapienza Università di Roma, Milano – Roma.
- DE SANCTIS F. M. (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEJOUX C., THÉVENET M. (2010), *La gestion des talents*, Dunod, Paris.
- DEWEY J. (1997a), *Experience and Education*, Touchstone, New York.
- DEWEY J. (1997b), *How we Think*, Dover Publication Inc., New York.
- DEWEY J. (2008), *Democracy and Education*, Echo Library, London.
- DOMINICÉ P. (2000), *Learning from our lives: using educational biographies with adults*, Jossey-Bass Inc, San Francisco.
- DREW P., HERITAGE J. (Edts), (1992), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ENGESTRÖM R. (1995), *Voice as a Communicative Action*, in *Mind, Culture and Activity*, Vol. 2, N. 3, pp. 192 – 215.
- ENGESTRÖM Y. (1987), *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- ENGESTRÖM Y. (1996), *Developmental Studies of Work as a Testbench of Activity Theory: The Case of Primary Care Medical Practice*, in CHAIKLIN S., LAVE J. (1996), *Understanding Practice. Prospectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge – New York, pp. 64 – 104.
- ENGESTRÖM Y. (1999), *Learning by Expanding: Ten Yars After*, consultabile in linea: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm> (05/13).
- ENGESTRÖM Y. (2001), *Expansive Learning at Work: Toward Activity Theoretical Reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 1: pp. 133 – 155.
- ENGESTRÖM Y. (2004), *New forms of learning in co-configuration work*, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16 Iss: 1 pp. 11 – 21.
- ENGESTRÖM Y. (2008), *Enriching activity theory without shortcuts*, *Interacting with Computers* 20, pp. 256 – 259.
- ENGESTRÖM Y. (2010), *Activity Theory and learning at Work*, in AA.VV. (2010), pp. 74 – 89.
- ENGESTRÖM Y. (2011), *From Design Experiments to Formative Intervention*, in

- Theory and Psychology, 21 (5), pp. 598 – 628.
- ENGESTRÖM Y., MIDDLETON D. (1996), *Cognition and Communication at Work*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ENGESTRÖM Y., MIETTINEN R., PUNAMÄSKI R. L. (Edts) (1999), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ENGESTRÖM Y., KEROSUO H. (2007), *From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory*, in *Journal of Workplace Learning*, Vol. 19 Iss: 6, pp. 336 – 342.
- ENGESTRÖM Y., KEROSUO H., KAJAMAA A. (2007), *Beyond Discontinuity: Expansive Organisational Learning Remembered*, *Management Learning*, 38 (3), pp. 319 – 336.
- ENGESTRÖM Y., SANNINO A. (2010), *Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and future Challenges*, *Educational Research Review*, 5, pp. 1 – 24.
- ENGESTRÖM Y., SANNINO A. (2011), *Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework*, *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 24 Iss: 3, pp. 368 – 387.
- ENGESTRÖM Y., GLĂVEANU V. (2012), *On Third Generation Activity Theory: Interview With Yrjö Engeström*, *Europe's Journal of Psychology*, 2012, Vol. 8(4), 515 – 518.
- ERAUT M. (2000), *Non – Formal learning and tacit knowledge in professional work*, in *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 113 – 136.
- ERAUT M. (2002), *Conceptual Analysis and Research Questions: Do the Concepts of “Learning Community” and “Community of Practice” Provide Added Value*, paper presented at the American Educational Research Association Conference, New Orleans
- ERAUT M. (2003), *Learning in the first Professional Job: the First of full time employment after college for Accountants, Engineers and Nurses*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago.
- ERAUT M. (2004a), *Informal learning in the workplace*, in *Studies in Continuing Education*, 26:2, Routledge, London, pp. 247-273.
- ERAUT M. (2004b), *Transfer of Knowledge between Education and Workplace*

- Settings*, in Rainbird H., Fuller H., Munro H. (eds), *Workplace Learning in Context*, Routledge, London, pp. 201 – 221.
- ERAUT M. (2007), *Learning from Other People in the Workplace*, in *Oxford Review of Education*, vol 33, N. 3, pp. 403 – 422.
- ERAUT M. (2010), *Knowledge, Working, and Learning*, in S. Billet (ed.) (2010a), *Learning Through Practice*, Springer, Dordrecht, pp. 37 – 58.
- ERAUT M. (2011), *Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL)*, *Development and Learning in Organizations*, Vol. 25 Iss: 5 pp. 8 – 12.
- ERAUT M., HIRSH Q. (2007), *The significance of Workplace Learning for Individuals, Groups and Organisations*, Oxford: SKOPE, Department of economics, University of Oxford, consultabile in linea: <http://www.skope.ox.ac.uk/> (05/12).
- EUROPEAN COMMISSION (2008a), *European Guidelines for the Validation of Non - formal and Informal learning*, consultabile in linea: http://www.valutare.org/index.php?option=com_remository&Itemid=59&func=fileinfo&id=97&lang=en (05/13).
- EUROPEAN COMMISSION (2008b), *European Qualifications Framework for lifelong learning*, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
- EUROPEAN COMMISSION (2013), *Adult and Continuing Education in Europe: Pathways for a skill growth governance*, Directorate-General for Research and Innovation 2013 Socio- economic Sciences and Humanities.
- FAIRCLOUGH N. (1989), *Language and Power*, Longman Inc, New York.
- FAIRCLOUGH N. (2005), *Critical Discourse Analysis*, in *Marges Linguistiques – Numero 9*, Mai 2005, consultabile in linea: www.marges-linguistiques.com (03/14).
- FEDERIGHI P. (1996), *Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze ed aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei*, in Orefice P. (1996) (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano, pp. 29 – 58.
- FEDERIGHI P. (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Edup, Roma.
- FEDERIGHI P. (2009), *L'educazione incorporata nel lavoro*, in “Studi sulla formazione”, I, 2; pp. 133 – 151.
- FEDERIGHI P. (2010), *Professioni educative e lavoro*, in *Pedagogia Oggi*, I, pp. 133 –

FEDERIGHI P. (2011), *La ricerca evidence based in educazione degli adulti*, in *Pedagogia Oggi*, I – II, pp. 112 – 120.

FEDERIGHI P., BOFFO V., DARJAN I. (a cura di) (2009a), *Content Embedded Literacy in the workplace*, Firenze University Press, Firenze.

FEDERIGHI P., BOFFO V., TORLONE F. (2009b), *L'alfabetizzazione nella piccola e media impresa: il modello formativo dell'embedded learning*, in *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, n. 53, pp 131 – 179.

FEDERIGHI P., TORLONE F. (eds.) (2010), *Low skilled take their qualifications “one step up”*, Firenze University Press, Firenze.

FELE G. (2007), *L'analisi della conversazione*, Il Mulino, Bologna.

FERRARI F., FORTUNATI F. (2007), *Il processo di formazione continua in azienda. Modelli, strumenti ed esperienze di sviluppo del capitale intellettuale*, Franco Angeli, Milano.

FICHTE J. B. (1995), *Dottrina della Scienza. Esposizione del 1807*, Guerrini, Milano.

FICHTE J. B. (2011), *Lezioni sulla Destinazione del Dotto (1811). La dottrina della Scienza Esposta nel suo Profilo generale (1810)*, Mimesis, Milano.

FOUCAULT M. (1971), *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris.

FRANCÉS M. (2005), *Socialización, Educación, Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein*, in *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado – Universidad de Zaragoza*, 19 (1), pp. 159 – 174.

FREIRE P. (2004), *La Educación como práctica de la libertad*, Siglo Ventiuno Editores, Buenos Aires.

FREIRE P. (2010), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo Ventiuno Editores, Buenos Aires.

GALATOLO R., PALLOTTI G. (a cura di) (1999), *La Conversazione. Un'introduzione all'interazione verbale*, Raffaello Cortina, Milano.

GARBELLARO S. (2006), *Apprendere per innovare. Best practices, tendenze e metodologie nella formazione manageriale*, Franco Angeli, Milano.

GARZONE G., SARANGI S. (Edts) (2007), *Discourse, Ideology and Specialized Communication*, Peter Lang, Bern, Switzerland.

GATTICO E., STORARI G. P. (2009), *Comunicazione, categorie e metafore. Elementi*

di analisi del discorso, CUEC, Cagliari.

GAVIOLI L., (1999), *Alcuni meccanismi di base della conversazione*, in GALATOLO R., PALLOTTI G. (a cura di) (1999), *La Conversazione. Un'introduzione all'interazione verbale*, Raffaello Cortina, Milano.

GEERTSHUIS S.A, FAZEY J. A. (2006), *Approaches to learning in the workplace*, Journal of Workplace Learning, Vol. 18 Iss: 1, pp. 55 – 65.

GHERARDI S., NICOLI D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

GIANFELICI C. (2009), *I processi di crescita delle piccole e medie imprese*, in Quaderni di ricerca sull'artigianato, n. 53, pp 199 – 229.

GIGLIOLI P. P., FELE G., (a cura di) (2000), *Linguaggio e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.

GOLA G. (2009), *Informal learning of social workers: a method of narrative inquiry*, Journal of Workplace Learning, Vol. 21 Iss: 4, pp. 334 – 346.

GRAMOLATI A., MARI G. (a cura di) (2010), *Bruno Trentin. Lavoro, libertà, conoscenza*, Firenze University Press, Firenze.

GREENBERG J., BARON R. A. (2003), *Behavior in Organizations*, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey

GUGLIELMINETTI E. (a cura di) (2011a), *Lavoro*, numero monografico di *SpazioFilosofico*, 2/2011.

GUGLIELMINETTI E. (2011b), *I trascendentali del lavoro*, in GUGLIELMINETTI E. (a cura di) (2011a), *Lavoro*, numero monografico di *SpazioFilosofico*, 2/2011, pp. 19 - 24.

GUMPERZ J.J. (2000), *La comunità linguistica*, in GIGLIOLI P. P., FELE G. (a cura di) (2000), *Linguaggio e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.

HARKER R., MAY S. A. (1993), *Code and Habitus: Comparing the Accounts of Bernstein and Bourdieu*, in British Journal of Sociology of Education, Vol. 14, No. 2 (1993), pp. 169-178.

HEAT C., KNOBLAUCH H., LUFF P. (2000), *Thecnology and Social Interaction*, British Journal of Sociology Vol. No. 51 Issue No. 2, pp. 299 – 320.

HEGEL G.W.F. (1986), *Wissenschaft der Logik*, Bund I und II, Werke 5-6, Suhrkamp,

Frankfurt (Trad. It. *La Scienza della Logica*, a cura di A. Moni, 1994, Laterza, Roma – Bari).

HERITAGE J. (2009), *Conversation analysis as Social Theory*, TURNER B. S. (edt.) (2009), *The new Blackwell Companion to Social Theory*, Wiley Blackwell, Oxford, pp. 300 – 320.

HOEVE A., NIEUWENHUIS L.F.M. (2006), *Learning routines in innovation processes*, in *Journal of Workplace Learning*, Vol. 18, No. 3, pp. 171 – 185.

HOLLAND D., LACHIOTTE L., SKINNER D., CAIN C. (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

HOMSA G., VAN DYCK C., DE GILDER D., KOOPMAN P., ELFRING T. (2009), *Learning from Error: the Influence of Error incident Characteristics*, in *Journal of Business Research*, n. 62, pp. 115 – 122.

HOWATSON-JONES L. (2012), *Exploring nurses' learning*, in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.3, No.1, pp. 43 – 57.

HUBER INSTITUTE FOR LEARNING IN ORGANIZATION (2002), *Highlights from a Research Report on Strategic Organizational Learning: How Innovative Companies use Learning to Address Business Challenges*, consultabile in linea: [http://www.jmhuberinstitute.org/detail.asp?Id=Publications](http://www.jmhuberinstitute.org/detail.asp?Id=Publications%26+Presentations&Info=Study+of+Strategic+Organizational+Learning)

[%26+Presentations&Info=Study+of+Strategic+Organizational+Learning](http://www.jmhuberinstitute.org/detail.asp?Id=Publications%26+Presentations&Info=Study+of+Strategic+Organizational+Learning) (04/13).

HUGES E. L., PARKES K. R. (2007), *Work hours and well-being: The roles of work-time control and work-family interference*, in *Work&Stress*, July-September 2007, 21(3), pp. 264 – 278.

HUTCHBY I., WOOFFITT R. (1998), *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*, Polity Press, Cambridge.

ILLERIS K. (2003a), *Workplace learning and learning theory*, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15 Iss: 4, pp. 167 – 178.

ILLERIS K. (2003b), *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22 N. 4, pp. 396 – 406.

ILLERIS K. (2004), *A model for learning in working life*, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16 Iss: 8, pp. 431 – 441.

ILYENKOV E. V. (2008), *Dialettical Logic. Essays on Its History and Theory*, AAKAR

BOOKS, Delhi.

JABLIN F. M, PUTNAM L. (2001), *The New Handbook of Organizational Communication*, Sage, London.

JEFFERSON G. (2004), *Glossary of trascript symbols with an introduction*, in LERNER G. H. (2004), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, John Benjamins Publications, Amsterdam – Philadelphia.

JÜTTE W. (2007), *Network Theory*, in AA.VV, *The Art of Networking. European Networks in Education*, “die Berater” Unternehmensberatungsgesellschaft mbH, Wien, pp. 5-14.

KESSLER A., HORTON K. D., GOTTLIEB N. H., ATWOOD R., (2012), *Workplace Learning for the Public Good:Implementation of a Standardized, Competency-Based Curriculum in Texas WIC*, in *Journal of Workplace Learning*, Vol. 24 Iss: 4, pp. 3 – 34.

KNOWLES M. S., HOLTON E. F., SWANSON R. A. (2012), *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Routledge, London – New York.

LAMBERTS K., GOLDSTONE R. (Edts) (2004), *The Handbook of Cognition*, Sage, London.

LANZANÒ M. (2009), *Gestione dei talenti* in Quaderni di Management, consultabile in linea: http://www.eosmc.com/solutions/quaderni_management.html (05/13).

LANZETTI R., ROCCATI D., SPOLTI G., ARMANO E. (2010), *Conoscere i modelli e i bisogni di formazione in azienda. I risultati di una ricerca empirica sulle imprese artigiane del Piemonte*, in *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, n. 56, pp. 35 – 65.

LARRIPA M., ERAUSQUIN C. (2008), *Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos*, in *Anuario de Investigaciones* vol. XV, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, pp. 109 - 124.

LEE T., FULLER A., ASHTON D., BUTLER P., FELSTEAS A., UNWIN L., WALTERS S. (2004), *Workplace Learning: Main Themes & Perspectives*, Learning as Work Research Paper No 2, Leicester: Centre for Labour Market Studies, University of Leicester.

- LEONT'EV A.A. (2005), *The Life and Creative Path of A.N. Leontiev*, Journal of Russian and East European Psychology, vol. 43, no. 3, May–June 2005, pp. 8–69.
- LEONT'EV A. N. (1977), *Attività, Coscienza e Personalità*, Giunti Barbèra, Firenze.
- LERNER G. H. (2004), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, John Benjamins Publications, Amsterdam – Philadelphia.
- LUHAMANN N. (2007a), *Conoscenza come costruzione*, Armando, Roma.
- LUHAMANN N. (2007b), *Organizzazione e decisione*, Bruno Mondadori, Milano.
- LUHAMANN N. (2010), *Potere e complessità sociale*, Laterza, Bari.
- LUKÁCS G. (2012), *Ontologia dell'Essere Sociale*, 4. vol., PGRECO Edizioni, Milano
- MAGAGNEZ É (2013), *Production, médiation et réception d'un nouveau référentiel pédagogique en communauté française de Belgique. Un approche sociologique du champ pédagogique*, Tesi di dottorato in Sciences économiques, sociales et politiques - UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, disponibile presso la pagina personale dell'autore nel sito www.academia.edu (04/14).
- MALLOCH M., CAIRNS L., EVANS K., O'CONNOR B. N. (2011), *The Sage Handbook of Workplace Learning*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.
- MANTOVANI G. (2008), *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.
- MARI G. (2005), *La filosofia e la società della conoscenza*, ETS, Pisa.
- MARI G. (2010), *Il “nodo della libertà”. Dalla lotta per le condizioni di lavoro alla “fine del lavoro astratto”* in GRAMOLATI A., MARI G. (a cura di) (2010), *Bruno Trentin. Lavoro, libertà, conoscenza*, Firenze University Press, Firenze, pp. 107 – 117.
- MARIANI A. (a cura di) (2011), *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano.
- MARX K. (1971), *Lineamenti Fondamentali della Critica dell'Economia Politica*, 2 Vol., La Nuova Italia, Firenze.
- MARX K. (1980a), *Il Capitale. Libro I*, 2 vol. Editori Riuniti, Roma.
- MARX K. (1980b), *Il Capitale. Libro II*, Editori Riuniti, Roma.
- MARX K. (1980c), *Il Capitale. Libro III*, 2 vol. Editori Riuniti, Roma.
- MARX K. (1981), *Opere filosofiche giovanili*, Editori Riuniti, Roma.
- MATTHEWS P. (1999), *Workplace learning: Developing an holistic model*, in *The Learning Organization*, Vol. 6, No. 1, pp. 18-29.
- MAZZONE A. (1981), *Questioni di teoria dell'ideologia*, La Libria, Messina.

- METGE M. (2011), *Entre communauté de pratique et d'apprentissage: un espace commun de communication des connaissances*, in Educational Science and Society, 2/2011, pp. 41 – 54.
- MORIN E. (2004), *The meaning of work in modern times*, Conference. 10th World Congress on Human Resources Management, Rio de Janeiro, Brazil.
- MULLER S., DAVIES B., MORAIS A. (Edts.) (2004), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, RoutledgeFalmer, London and New York.
- NARDI B. (Edt.) (1996), *Context and Consciousness*, MIT Press, Cambridge (Mass.).
- NARDI B. (1997), *Activity Theory: Basic Concepts and Applications*, in CHI 97 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, New York, pp. 158 – 159.
- NEGRI A. (1981), *Filosofia del lavoro. Storia antologica*, 7 vol., Marzorati Editore, Milano.
- NERLAND M., JENSEN K. (2010), *Objectual Practice and Learning in Professional Work*, in BILLET S. (Edt.) (2010a), *Learning through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approches*, Springer, New York, pp. 81 – 103.
- NICOLINI D., GHERARDI S. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- OREFICE P. (1996) (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano.
- OREFICE P. (2011), *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano.
- ORLETTI F (1983) (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna.
- ORLETTI F (1983), *Pratiche di glossa*, in Orletti (a cura di) (1983), *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna.
- ORLETTI F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- O'TOOLE J., LAWLER E. E. (2006), *The New American Workplace*, Palgrave Macmillan, New York.
- PERETTI J. M. (Coord.) (2009), *Tous Talenteux*, Édition d'organisation, Paris.
- PETRILLI S. (a cura di) (2005), *Lavoro immateriale*, Meltemi, Roma.
- PREVE C. (2006), *Storia della dialettica*, Editrice Petite Plaisance, Pistoia.
- PONZIO A. (2005), *Lavoro immateriale e linguaggio come lavoro e come mercato in*

- PETRILLI S. (a cura di) (2005), *Lavoro immateriale*, Meltemi, Roma, pp. 9 – 24.
- RIKOWSKI G. (2000a), *Messing with the Explosive Commodity: School Improvement, Educational Research and Labour-Power in the Era of Global Capitalism*, paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Cardiff University, consultabile in linea:
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001610.htm> (05/13).
- RIKOWSKI G. (2000b), *That Other Great Class of Commodities: Repositioning Marxist Educational Theory*, BERA Conference Paper, Cardiff University, consultabile in linea: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001624.htm> (05/13).
- RIKOWSKI G. (2002), *Methods for Researching the Social Production of Labour Power in Capitalism*, School of Education Research Seminar, University College Northampton, 7th March, consultabile in linea:
<http://www.ieps.org.uk/PDFs/rikowski2002b.pdf> (05/13).
- RIKOWSKI G. (2007), *Ten Points on Marx, Class and Education*, consultabile in linea: <http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Ten%20Points%20on%20Marx,%20Class%20and%20Education> (05/13).
- RIKOWSKI G. (2007), *Critical Pedagogy and the Constitution of Capitalist Society*, consultabile in linea: <http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Critical%20Pedagogy%20and%20Capitalism> (05/13).
- ROGOFF B. (2007), *The Cultural Nature of Human Development*, in *The Psychologist*, Vol. 42. No. 1 Winter\Spring, pp. 4 – 8.
- ROMA F. (2004), *Contesti lavorativi e apprendimento: il contributo dell'activity theory*, in *Formazione e Cambiamento – webmagazine sulla formazione – anno IV*, n. 26.
- ROSSI B. (2008), *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerrini Scientica, Milano.
- ROSSI B. (2011a), *L'organizzazione educativa: la formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma.
- ROSSI B. (2011b), *L'organizzazione come soggetto formativo*, in *Education Science & Society*, anno 2, n. 1, pp. 159 – 171.
- ROSSI – LANDI F. (1968), *Il linguaggio come lavoro e come mercato*, Bompiani, Milano.

- ROSSI – LANDI F. (1978), *Ideologia*, ISEDI, Milano.
- ROSSI – LANDI F. (2006), *Metodica filosofica e scienza dei segni*, Bompiani, Milano.
- ROSSI – LANDI F. (2007), *Semiotica e ideologia*, Bompiani, Milano.
- RUSSEL D. R. (1997), *Rethinking Genre in School and Society. An Activity Theory Analysis*, written 14, consultabile in linea: <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at%26genre/at%26genre.html> (05/13)-
- RUSSEL D. R., YANEZ R. (2009), *Teoria de la Actividad Histórico-Cultural Vygotskiana y la Teoria del Sistema de Géneros: Una Sintesis sobre la Escritura en la Education Formal y la Escritura en otra Prácticas Sociales*, in *Entre Lenguas*, 8 – 1 (2002 – 2003): pp. 67 – 81.
- RUSTICO L. (2009), *Validare l'apprendimento non – formale e informale: un compito anche per le PMI*, in *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, n. 53, pp. 105 – 130.
- SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G. (1974), *A Simplest Systematics for the Organisation of Turn – Taking for Conversation*, in *Language*, vol. 50, Part 1 – Dec. 1974, pp. 696 – 735.
- SANNINO A. (2008), *From Talk to Action: Experiencing Interlocution in Developmental Interventions*, in *Mind Culture and Activity*, 15, pp. 234 – 257.
- SANNINO A. (2011), *Activity theory as an activist and interventionist theory*, *Theory Psychology*, 21 (5), pp. 571 – 597.
- SANNINO A., NOCON H. (2008), *Introduction: Activity Theory and School Innovation*, in *Journal of Educational Change*, 9 (4), pp. 325 – 328.
- SANNINO A., DANIELS H., GUTIERREZ K. D. (Edts.) (2009), *Learning and Expanding with Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge – New York.
- SCHWEDER R. (1991), *Thinking through Coultures. Expeditions in Cultural Phychology*, Harvard University Press.
- SEMENZA R. (2004), *Le trasformazioni del lavoro*, Carocci, Roma.
- SCHÖN D. A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books Inc., New York.
- SICHIROLLO L. (2003), *Dialettica*, Editori Riuniti, Roma.
- SOLOMON G, PERKINS D (1998), *Individual and social act of learning*, *Review of Research in Education*, 23, pp. 1 – 24.

- SHANKS D. R. (2004), *Implicit Learning*, in Lamberts K., Goldstone R. (eds), *Handbook of Cognition*, Sage Publications, London, pp. 202 – 220.
- SPINA G. (2008), *La gestione dell'impresa. Organizzazione, Processi decisionali, Marketing, Acquisti e Supply Chain*, Etas – Rizzoli, Milano.
- STRATI A. (a cura di) (2007), *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- STRIANO M. (2004), *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma – Bari.
- TEN HAVE P. (1999), *Doing Conversation Analysis: a practical guide*, Sage, London.
- THERBORN G. (1980), *The ideology of power and the power of ideology*, Verso, London.
- TOIVIAINEN H. (2007), *Inter-organizational learning across levels: an object-oriented approach*, Journal of Workplace Learning, Vol. 19 Iss: 6, pp. 343 – 358.
- TORLONE F. (2013), *Domanda e offerta di formazione nei luoghi di lavoro*, Tesi di dottorato in Scienze della Formazione – Università di Firenze.
- TOTARO F. (2011), *Il lavoro nella ricchezza dell'umano*, in GUGLIELMINETTI E. (a cura di) (2011a), *Lavoro*, numero monografico di *SpazioFilosofico*, 2/2011, pp. 25 - 34.
- TREVISANI D. (2005), *Negoziare interculturale. Comunicare oltre le barriere culturali*, Franco Angeli, Milano.
- TURNER B. S. (edt.) (2009), *The new Blackwell Companion to Social Theory*, Wiley Blackwell, Oxford.
- VAN DYCK C., FRESE M., BAER M., SOMMENTAG S. (2005), *Organizational Error Management Culture and Its Impact on Performance: a Two – Study Replication*, in Journal of Applied Psychology, vol. 90, n. 6, pp. 1228 – 1240.
- VAN DIJK T. (edt.) (1997a), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. I Discourse as a Structure and Process*, Sage Publications, London.
- VAN DIJK T. (edt.) (1997b), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol II Discourse as Social Interaction*, Sage Publications, London.
- VAN DIJK T. (1998), *Ideology. A multidisciplinary approach*, Sage, London.
- VAN DIJK T. (2003), *Ideología y discurso*, Ariel Lingüística, Barcellona.
- VAUGAN G. (1981), *Saussure and Vygotskij via Marx*, in *Ars Semeiotica* IV – 1, pp. 57 – 83.

- VAUGAN K. (2008), *Workplace Learning: a literature review*, Report Prepared for Competenz.
- VETTORI A., REHO C. (2010), *Talent management e successione dei leader. Attrarre, gestire, valorizzare i talenti e pianificare la successione manageriale*, Franco Angeli, Milano.
- VICARI S. (2007), *Soggetti o Sistema? Osservazioni sulla natura dell'impresa*, in Sinergie n. 72/07, pp. 119 – 139.
- VICARI S. (2008), *Conoscenza e impresa*, in Sinergie, n. 76/08, pp. 43 – 66.
- VIGNALI R. (2006), *Eppur si muove. Innovazione e piccola impresa*, Guerrini e Associati, Milano.
- VOLOŠINOV V (1976), *Marxismo e filosofia del linguaggio*, Dedalo libri, Bari.
- VOLOŠINOV V. (BACTHIN M.) (1980), *Il linguaggio come pratica sociale*, Dedalo Libri, Bari.
- VYGOTSKIJ L. S. (1980), *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Harvard.
- VYGOTSKIJ L. S. (2007), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze.
- VYGOTSKIJ L. S. (2009), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.
- WARMINGTON P (2008), *From Activity to Labour: commodification, labour power and contradiction in activity theory*, in Critical Social Studies, n. 2, pp. 4 – 19.
- WARTOFSKY M. W (1979), *Models. Representation and Scientific Understanding*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht.
- WATKINS R., WEST MEIERS M., VISSER Y. L. (2012), *A Guide to Assessing Needs. Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results*, The World Bank, Washington D.C.
- WEBER M. (2013), *Sociologia delle religioni*, 2 vol., UTET, Torino.
- WEIK K. E. (1995), *Sensmaking in Organizations*, Sage Publications, London – New Delhi.
- WEIK K. E., SUTCLIFFE K.M. (2010), *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, Raffaello Cortina, Milano.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*.

Cambridge University Press, Oxford.

WIDÉN – WULFF G., DAVENPORT E. (2007), *Activity Systems, Information Sharing and the Development of Organizational Knowledge in Two Finnish Firms: an Exploratory Study Using Activity Theory*, in IR- Information Research, vol. 12, n. 3, apr. 2007, consultabile in linea: [http://informationr.net/ir/12-3/paper310.html#Bates2005\(04\13\)](http://informationr.net/ir/12-3/paper310.html#Bates2005(04\13)).

WITTGENSTEIN L. (2004), *Werkausgabe Band 1. Traktatus Logicus-Philosophicus, Tagebucher 1914 – 1916, Philosophische Untersuchungen*, Surkamp, Frankfurt (Trad. It. *Tractatus Logico-Philosophicus, Quaderni 1914 – 1916*, a cura di A. G. Conte (2009) & *Ricerche Filosofiche* a cura di R. Piovani (1999)).

WOOLFITT R. (2005), *Conversation Analysis and Discourse Analysis*, Sage, London

YASNITSKY A. (2011), *Vygotsky Circle as Personal Network of Scholars: Restoring Connection between People and Ideas*, in Integrative Psychological and Behavioral Science, Dec 2011, vol 45, Issue 4, pp. 422 – 457.

ZUCCHERMAGLIO C. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.

ZUCCHI E. (2004), *Il colloquio e l'intervista. Parlare con le persone nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

<http://www.ambrosetti.eu/it>
<http://archive.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=home>
<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp>
<http://www.cedefop.europa.eu>
<http://www.cereq.fr/>
<http://www.competenz.org.nz/>
<http://www.cpmt.gouv.qc.ca/>
http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
<http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>
<http://www.employment-studies.co.uk/main/index.php>
<http://www.infed.org/index.htm>
<http://learningaswork.cf.ac.uk/index.html>
<http://www.learningexperience.org.uk/>
<http://www.observal.org/>
<http://www.oce.uqam.ca/>
<http://rwp.excellencegateway.org.uk/>
<http://www.skope.ox.ac.uk/>
<http://www.skyrme.com/index.htm>
<http://storialavoro.wordpress.com/>
<https://www.training.nsw.gov.au/index.html>
<http://www.une.edu.au/sat/werc/journal02.html>